

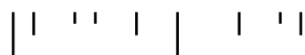


INPUT E APRENDIZAGEM DO LÉXICO:
UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO

Melanie César Ribas

Relatório de prática de ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



INPUT E APRENDIZAGEM DO LÉXICO: UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CICLO

Melanie César Ribas

Relatório de prática de ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Otília Sousa
Co-orientadora: Professora Doutora Teresa Costa Pereira

Júri

Presidente: Professora Doutora Ana Caseiro
Arguente: Professora Doutora Renata Palumbo
Orientador: Professora Doutora Otília Sousa

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

| | " | | " | | "

O presente relatório final foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem duas finalidades: a descrição da prática pedagógica desenvolvida em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, assim como uma análise reflexiva e comparativa, e a abordagem do estudo de caso intitulado “Input e aprendizagem do léxico: um estudo de caso no 1.º ciclo”, desenvolvido com alunos do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A problemática definida foi “Será que a leitura orientada e a escrita de textos influenciam a diversidade vocabular dos verbos enunciativos em textos narrativos?”. De forma a dar resposta à problemática delinearam-se como objetivos gerais: (i) Tomar consciência da presença de diferentes vozes no texto narrativo; (ii) Desenvolver a diversidade lexical, com enfoque no uso de verbos enunciativos; (iii) Desenvolver a competência textual e a consciência da polifonia textual, com enfoque na segmentação textual e respetiva marcação gráfica.

Trata-se de um estudo de caso que recorre a evidências qualitativas. A recolha de dados baseou-se na análise de conteúdo de um *corpus* de 50 textos produzidos pelos alunos, antes e após a intervenção.

Os resultados do estudo sugerem que práticas pedagógicas como a leitura e escrita orientadas contribuem de forma positiva para a diversidade lexical, segmentação textual e consciência da polifonia textual em textos narrativos de alunos do 3.º ano.

Palavras-chave: Diversidade lexical; Verbos enunciativos; Discurso Direto; Segmentação Textual.

ABSTRACT

| | " | | " | |

The present final report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II course unit, part of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education, at the Lisbon School of Education. It serves two main purposes: to describe the pedagogical practice carried out in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, accompanied by a reflective and comparative analysis, and to present the case study entitled "Input and Lexical Learning: A Case Study in the 1st Cycle", conducted with 3rd grade students from the 1st Cycle of Basic Education.

The research question guiding this study was: "Do guided reading and text writing influence the lexical diversity of enunciative verbs in narrative texts?" In order to address this question, the following general objectives were outlined:

- (i) To become aware of the presence of different voices in narrative texts;
- (ii) To develop lexical diversity, focusing on the use of enunciative verbs;
- (iii) To enhance textual competence and awareness of textual polyphony, with a focus on textual segmentation and its graphic representation.

This is a case study that uses qualitative evidence. Data collection was grounded in content analysis of a corpus of 50 texts produced by the students, both before and after the intervention.

The study's results suggest that pedagogical practices such as guided reading and writing contribute positively to lexical diversity, textual segmentation, and awareness of textual polyphony in narrative texts produced by 3rd grade students.

Keywords: Lexical Diversity; Enunciative Verbs; Direct Speech; Textual Segmentation.

AGRADECIMENTOS

| | " | | "

Gostaria de exprimir a minha gratidão às pessoas mais importantes ao longo deste processo, que me acompanharam e apoiaram ao durante deste percurso.

À minha família, que eu tanto amo e prezo. Vocês são o meu exemplo e a minha força. Obrigada por nunca duvidarem de mim, mesmo quando eu deixei de acreditar. Obrigada pelo apoio incondicional e pela fé e confiança que depositam em mim todos os dias.

Um obrigada especial aos meus pais, que fazem tudo por mim e expressam sempre o seu orgulho. Obrigada por estarem sempre comigo, pelos conselhos, palavras de força e abraços.

Aos meus irmãos, os meus companheiros de vida, o meu porto seguro. Obrigada por toda a ajuda, compreensão e paciência. Por conhecerem os meus silêncios e abraçarem o meu barulho. Vocês são a minha alegria e o meu orgulho.

À minha orientadora, professora doutora Otilia Sousa, obrigada pela paciência, disponibilidade, motivação, apoio constante, conversas, conselhos e compreensão. Foi um privilégio trabalhar consigo e um prazer enorme aprender com a sua sabedoria.

À minha co-orientadora, professora doutora Teresa Costa Pereira, agradeço por ter embarcado nesta aventura, por todo o apoio prestado e pela disponibilidade. Foi um gosto trabalhar consigo.

À Marta, que nunca me largou a mão nestes últimos 5 anos. Obrigada por me ouvires, por me compreenderes, por me acalmares, por me divertires, por tornares tudo mais leve e por estares sempre no mesmo barco que eu. Obrigada por teres sido, e seres, a minha parceira desta viagem, tornaste esta experiência mais bonita. Tenho a certeza que vamos continuar a caminhar juntas, de mãos dadas.

Às minhas amigas da margem, vocês são o meu abrigo. Obrigada por acreditarem sempre em mim, pela amizade incondicional, palavras de incentivo, risadas e carinho. Sou uma sortuda por vos ter comigo.

Por fim, a todas as crianças que se cruzaram no meu percurso, o meu agradecimento por me confirmarem que escolhi o caminho certo.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.1.1 A instituição cooperante	6
1.1.2. Caracterização do grupo-turma	6
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	7
1.2.1. Identificação de fragilidades e potencialidades e definição da problemática. 7	
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	8
1.2.3. Atividades implementadas	9
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens	10
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	11
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	12
2.1.1. A instituição cooperante	12
2.1.2. Caracterização do grupo-turma	12
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	13
2.2.1. Identificação de fragilidades e potencialidade e definição da problemática 13	
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular.....	14
2.2.3. Atividade implementadas	15
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens	15
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	17
3.1. Desenvolvimento e respectivas competências	18
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo.....	19
3.3. Relação pedagógica	20
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos..	21
PARTE II	23
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	24

1.1.	Contextualização	25
1.2.	Problema objeto de estudo e objetivos	25
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1.	Escrita	28
2.1.1.	A Escrita no Contexto Escolar	28
2.1.2.	Aprender a Escrever: Processos e Fases	28
2.1.3.	Ensinar a Escrever: Princípios e Estratégias	29
2.1.4.	Escrita e Contexto Social.....	30
2.1.5.	Da Leitura à Escrita: Relações Interdependentes	30
2.2.	Discurso relatado	31
2.2.1.	O Discurso Direto e Indireto: Perspetivas Linguísticas e Enunciativas	31
2.2.2.	O Discurso Direto na Narrativa	31
2.2.3.	O Discurso Indireto na Narrativa.....	32
2.2.4.	Verbos enunciativos ou verbos <i>dicendi</i>	32
2.2.5.	A Perspetiva Didática	34
2.3.	Léxico	35
2.3.1.	Desenvolvimento lexical	35
2.3.2.	Diversidade lexical	37
3.	METODOLOGIA.....	38
3.1.	Contexto	39
3.2.	Participantes	39
3.3.	Natureza do estudo	39
3.4.	Instrumentos e técnicas de recolha e de análise de dados	40
3.5.	Princípios Éticos	43
4.	APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	44
4.1.	Apresentação e discussão dos objetivos gerais.....	45
4.1.1.	Tomar consciência da presença de diferentes vozes no texto narrativo	45
4.1.2.	Desenvolver a diversidade lexical, com enfoque no uso de verbos enunciativo	46
4.1.3.	Desenvolver a competência textual e a consciência da polifonia textual, com enfoque na segmentação textual e respetiva marcação gráfica	50
4.2.	Resposta à questão problema da investigação	53
5.	CONCLUSÃO.....	58
5.1.	Conclusões do estudo	59

5.2. Constrangimentos	59
6. REFLEXÃO FINAL	61
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
8. ANEXOS	73
ANEXO A - FRAGILIDADES, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DO PI DO 1.º CEB	73
ANEXO B - AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI DO 1.º CEB	77
ANEXO C - FRAGILIDADES, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DO PI DO 2.º CEB	80
ANEXO D - AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI DO 2.º CEB	83
ANEXO E - NOTAS DE CAMPO	85
ANEXO F - IMAGEM DESENCADEADORA	91
ANEXO G - TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO.....	93
ANEXO H - PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES	206
ANEXO I - LISTA DE VERBOS ENUNCIATIVOS	223
ANEXO J - TEXTOS DE REESCRITA A PARES.....	225

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	47
Tabela 2.....	50
Tabela 3.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

AE's - Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo de Ensino Básico

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professora Cooperante

PI – Projeto de Intervenção

NEA – Necessidades Específicas de Aprendizagem

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

| | " | | " | | "

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, integrada no segundo ano de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Segundo a Ficha de Unidade Curricular, os objetivos da PES II passam por: (i) Compreender o funcionamento das escolas do 1.º CEB; (ii) Conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º CEB; (iii) Analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; (vi) Refletir sobre a ação. Assim, para atingir estes objetivos, o período de estágio contempla três fases essenciais: observação e caracterização do contexto educativo, conceção de um PI, implementação do PI e avaliação do PI.

O trabalho tem como finalidade a realização de uma análise e reflexão crítica sobre a experiência vivida, que inclui a prática pedagógica desenvolvida em estágio no 1.º e 2.º CEB e um Estudo de carácter investigativo.

O estudo investigativo realizado, intitulado “*Input e aprendizagem do léxico: um estudo de caso no 1.º ciclo*” surge no interesse de compreender de forma mais aprofundada o modo como o reportório do léxico é construído e desenvolvido e, além disto, como a leitura e escrita orientada influenciam esse desenvolvimento. Neste sentido, definiu-se como questão problema “Será que a leitura orientada e a escrita de textos influenciam a diversidade vocabular dos verbos enunciativos em textos narrativos?” e, de forma a dar resposta à problemática, formularam-se os seguintes objetivos: (i) Tomar consciência da presença de diferentes vozes no texto narrativo; (ii) Desenvolver a diversidade lexical, com enfoque no uso de verbos enunciativos; (iii) Desenvolver a competência textual e a consciência da polifonia textual, com enfoque na segmentação textual e respetiva marcação gráfica.

O documento encontra-se dividido em duas componentes. A primeira, dedicada ao trabalho realizado no contexto da PES II, inclui o trabalho desenvolvido em cada um dos ciclos de ensino (num 3.º e 5.º ano) e uma análise comparativa entre ambos. A segunda

contém o Estudo, contextualizando e definindo o seu objeto, enquadrando teoricamente e apresentando a metodologia, os resultados e conclusões da investigação.

Mais concretamente, a primeira parte do relatório inclui a descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos, que contém a caracterização sumária da Instituição cooperante e do grupo turma e a problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção, integrando a identificação de fragilidades e potencialidades e definição da problemática, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Seguidamente, encontra-se a análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, que engloba os seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas pelos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem, compreendendo os processos de organização e de desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte segmenta-se em 5 partes: (i) apresentação do estudo, que contempla a apresentação do estudo, assim como o problema objeto, objetivos do estudo e questões orientadoras da investigação (ii) fundamentação teórica, que contém a revisão da literatura que sustenta o estudo; (iii) metodologia, que abrange a caracterização do contexto e dos participantes, das opções metodológicas e os princípios éticos do processo de investigação; (iv) resultados, que apresenta os resultados do estudo e a respetiva discussão, mobilizando o literatura bibliográfica; (v) conclusões, que se fazem acompanhar de inferências e de constrangimentos sentido ao longo da implementação do estudo.

De seguida, encontra-se a reflexão final que incide diferentes aspetos das práticas pedagógicas realizadas e, também, do próprio processo de investigação. É evidenciado o papel fulcral do processo vivenciado para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No final do trabalho é possível consultar as referências bibliográficas utilizadas para fundamentar e sustentar o estudo e os anexos que complementam o trabalho e onde é observável o trabalho dos alunos.

PARTE I

| | " | | " |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo da prática pedagógica do 1.º CEB. A prática foi realizada numa turma de 3.º ano de escolaridade e dividiu-se em duas etapas: observação e intervenção (com uma duração, respetivamente, de 3 e 5 semanas).

Durante a observação, foi delineado um projeto de intervenção (PI) que foi implementado no período de intervenção. Foi elaborado um dossier, onde foram compiladas todas as planificações e recursos construídos e utilizados durante a prática, tendo sido também recolhidos e analisados dados, de forma a avaliar o PI e as aprendizagens dos alunos.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste capítulo é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo, incluindo a descrição do contexto institucional, assim como a caracterização do grupo-turma alvo da minha intervenção no 1.º CEB.

1.1.1 A instituição cooperante

A prática pedagógica desenvolveu-se numa escola pública localizada no município da Amadora, na Área Metropolitana de Lisboa Norte. Trata-se de uma escola pública que está inserida num agrupamento de escolas (AE) de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), apresentando a população da escola uma grande diversidade de nacionalidades.

O AE em que a escola se insere assenta a sua missão, visão e valores em práticas pedagógicas que conduzam ao sucesso educativo dos alunos, respeitando valores como: o reconhecimento do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, o princípio para a cidadania e respeito pela diferença, a valorização do trabalho e a qualidade dos ambientes educativos. O projeto de intervenção proposto no Projeto Educativo do Agrupamento) PEA tem como objetivo “atuar em três eixos de intervenção fundamentais da vida do Agrupamento de Escolas, de modo a levar à inovação nos processos para alcançar o sucesso educativo e a excelência”. Estes princípios assumem-se como: “o sucesso, a sustentabilidade e a inovação através da comunidade” (PEA, 2021, p. 23).

1.1.2. Caracterização do grupo-turma

A turma do 1.º CEB alvo da minha intervenção é uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Relativamente às nacionalidades dos

discentes, a grande maioria da turma é portuguesa, havendo apenas 2 alunos nacionais de países terceiros, sendo um aluno de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade santomense. Grande parte da turma provém de famílias cujo contexto socioeconómico é médio-baixo.

Quanto às Necessidades Específicas de Aprendizagem (NEA), existem 7 alunos com perturbações dos sons da fala, 6 com perturbação da linguagem (dislexia), 1 com défice de atenção, hiperatividade, perturbação da personalidade e síndrome de oposição. Assim, a turma conta com 16 alunos que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, beneficiam de medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares) e de medidas seletivas (adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens), assim como de adaptações no processo de avaliação.

A nível comportamental, a turma é bastante desafiante e desafiadora, no sentido em que desafia a autoridade da professora. Apresenta alguns elementos que demonstram dificuldade em cumprir regras básicas de sala de aula, apresentando uma atitude disruptiva e provocatória. A nível de conteúdos é uma turma interessada, participativa e com bom aproveitamento nas diferentes áreas curriculares. A nível de competências sociais, são alunos que revelam bastante autonomia, sentido de interajuda e capacidade de resolução de conflitos.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

O presente subcapítulo serve o propósito de divulgar as potencialidades e as fragilidades identificadas no grupo de alunos, assim como a problemática definida e objetivos gerais desenvolvidos para colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos. De seguida, serão expostas as estratégias globais postas em prática, assim como as atividades implementadas. Ademais, será apresentada a avaliação e a regulação das aprendizagens dos alunos, tendo em consideração os conteúdos a trabalhar segundo as Aprendizagens Essenciais (AE's) do 3.º ano de escolaridade e do PI implementado.

1.2.1. Identificação de fragilidades e potencialidades e definição da problemática

Ao longo do período de observação, foi possível observar várias fragilidades e potencialidades na turma, tanto a nível do currículo, nas diversas áreas curriculares, como a nível de competências sociais e transversais. Estas informações foram obtidas através

de entrevista semiestruturada, conversas informais com a PC e observação direta e participante, registada em notas de campo.

Durante a observação, constatou-se que a escrita e a oralidade em Português eram os pontos mais frágeis entre os alunos, uma vez que revelavam bastante dificuldade em expressar as suas ideias, tanto por escrito como oralmente, e apresentavam um vocabulário restrito e repetitivo. Neste sentido, a problemática formulada foi: **“Como desenvolver o vocabulário e a habilidade de expressão de ideias através de rotinas de sala de aula?”**. Assim, com o intuito de dar resposta à questão problema levantada, foram delineados os seguintes objetivos gerais: (i) Expandir o vocabulário, desenvolvendo a expressão de ideias; (ii) Melhorar a qualidade da escrita; (iii) Desenvolver a diversidade lexical.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No decurso da prática, foram implementadas variadas estratégias com o intuito de ir ao encontro do desenvolvimento dos objetivos estipulados (Anexo A), de forma a reduzir as fragilidades apontadas à turma. Estas estratégias abrangeram todas as áreas curriculares.

De forma a assegurar o desenvolvimento e a concretização dos objetivos gerais, foram postas em prática as seguintes estratégias, referentes à disciplinas de Português: Implementação de novas rotinas (identificação e análise de vocabulário desconhecido); Deu-se continuidade a rotinas já existentes: (i) “Trabalho de Texto e Livros e Leitura”; (ii) “Trabalho de Texto, Livros e Leitura”; (iii) “Tempo de Estudo Autónomo” (TEA); (iv) apresentações de produções e Incentivo à escrita de textos narrativos com diálogo.

No que concerne à área da Matemática, as estratégias aplicadas foram as seguintes: Promoção de comunicação das estratégias de problemas de Matemática; Dar continuidade a rotinas já existentes: (i) Conselho de Turma; (ii) TEA e parceiras no TEA. Vocabulário; Escrita (criação) de problemas pelos alunos e Desenvolvimento do raciocínio matemático em interdisciplinaridade com as histórias de tarefas matemáticas a partir de uma história (contada previamente).

No que se refere ao Estudo do Meio, as estratégias implementadas foram: Construção de mapas conceptuais e esquemas de modo a organizar ideias e Realização de brainstormings para exploração de pensamentos e ideias de modo a enriquecer a comunicação.

Para a área de Educação Artística e Educação Física a estratégia delineada foi: Incentivo à escrita de guiões de teatro.

Ademais, a promoção de atividades em grupo foi sempre valorizada e utilizada ao longo da intervenção.

1.2.3. Atividades implementadas

Aquando da elaboração do plano de intervenção, foram idealizadas diversas atividades, atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas no grupo-turma e de acordo com as Aprendizagens Essenciais no ano de escolaridade em questão, assim como à concretização dos objetivos gerais do PI estabelecidos. Importa referir que, por motivos de gestão de tempo, a implementação de atividades das áreas de expressões artísticas e educação física viu-se algo balizada, no sentido em que não foram tão trabalhadas nem exploradas como seria desejado.

No que concerne à área do Português, foram fomentadas atividades de escrita de textos, leitura orientada e dramatizada, melhoramento de texto, apresentação à turma dos textos produzidos e consolidação de conhecimentos de gramática. Priorizou-se o apoio aquando da escrita de textos durante o TEA a alunos que apresentavam mais dificuldades a nível da estruturação de ideias, ortografia e desenvolvimento narrativo. Ademais, a expressão de ideias e a oralidade foi muito trabalhada, dando enfoque à diversidade lexical e ao uso de verbos, também incentivado pelo PI implementado.

Na área da Matemática procurou-se desenvolver os conteúdos matemáticos através do ensino exploratório, colocando sempre o aluno no centro da aprendizagem. Isto foi concretizado com recurso à atividade do problema da semana que permitia a junção de várias resoluções e abria espaço para partilha e discussão de estratégias entre alunos, sempre guiado por mim e pelo meu par de estágio. Ademais, foram dinamizadas atividades com recurso a materiais manipuláveis e foi utilizado o *GeoGebra*.

Quanto ao Estudo do meio, os conteúdos desta disciplina eram sempre trabalhados através de trabalho por projeto, isto é, os alunos realizavam as próprias pesquisas com recurso a manuais escolares, livros didáticos e/ou *internet* e organizavam a informação recolhida em cartazes ou panfletos para posteriormente apresentarem o seu trabalho à turma. Após cada apresentação era realizado uma sistematização guiada por mim.

1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

No que diz respeito à avaliação dos alunos, esta foi contínua e serviu de guia para adaptação das atividades e identificação de pontos que necessitavam de mais trabalho. A avaliação foi realizada através de observação direta e análise das produções escritas e orais dos alunos. Foram criadas grelhas de avaliação com o intuito de registar e avaliar a participação e a prestação dos alunos nas atividades.

Para a avaliação dos objetivos do PI também foram elaboradas grelhas de avaliação, com indicadores de avaliação referentes a cada objetivo (Anexo B) que foram sendo preenchidas com o decorrer da intervenção e implementação das atividades. Relativamente aos objetivos gerais do PI, estes foram concretizados com sucesso, uma vez que foi visível o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, tanto a nível da escrita como da oralidade. Além disso, foi evidente a evolução na qualidade da escrita dos alunos ao longo da prática. Os alunos diminuíram a quantidade de erros ortográficos, melhoraram a segmentação textual e aprimoraram o desenvolvimento de ideias nos seus textos. Salienta-se, ainda, que os alunos revelaram um uso da língua mais adequado, observando-se menos repetições e maior diversidade lexical. Além disto, os alunos ganharam um maior gosto e curiosidade por descobrir palavras novas.

Quanto às aprendizagens dos alunos, a avaliação destes também foi realizada através de grelhas de avaliação e notas de campo, tendo em consideração o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as AE's de 3.º ano. Em relação a Português, foi possível depreender que os alunos melhoraram a sua escrita e a sua oralidade. Em Matemática, os alunos revelaram cada vez mais o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação matemática e da busca por novas estratégias. Em Estudo do Meio, foram abordados diversos tópicos, os alunos mostraram sempre bastante interesse e foram exploradas diversas formas de sistematização de conteúdos, tendo os alunos sido sempre bem-sucedidos.

Ademais, era sempre fornecido *feedback* aos alunos e os mesmos realizavam auto e heteroavaliação.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| | " | | " |

No presente capítulo apresenta-se a caracterização do contexto socioeducativo da prática pedagógica do 2.º CEB. A prática foi realizada em duas turmas de 5.º ano de escolaridade e dividiu-se em duas etapas: observação e intervenção (com uma duração de 2 e 7 semanas, respetivamente).

Durante a observação, foi delineado o PI que foi implementado no período de intervenção. Foi elaborado um dossier, em que foram compilados todas as planificações e recursos construídos e utilizados durante a prática, tendo sido também recolhidos e analisados dados, de forma a avaliar o PI e as aprendizagens dos alunos.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Neste capítulo é apresentada a caracterização do contexto socioeducativo, incluindo a descrição do contexto institucional, assim como a caracterização do grupo-turma alvo da minha intervenção no 2.º CEB.

2.1.1. A instituição cooperante

A prática pedagógica desenvolveu-se numa escola pública localizada no concelho da Amadora, na Área Metropolitana de Lisboa Norte. Trata-se de uma escola pública que está inserida num AE TEIP, apresentando uma grande diversidade de nacionalidades, sendo que é maioritariamente composta por alunos africanos e/ou afrodescendentes, brasileiros, asiáticos e alunos provenientes da Europa do Leste. A nível socioeconómico, constata-se que as habilitações académicas dos pais dos alunos é o 2.º e 3.º CEB e que a maioria das famílias dos alunos beneficiam de Ação Social Escolar (ASE).

A ação pedagógica do agrupamento é “guiada” pelo Projeto Educativo em vigor, que prevalece desde o ano letivo 2022/2023, sendo o presente ano letivo o último. Neste documento consta que os 3 pilares do agrupamento são: incluir, capacitar e inovar. O agrupamento sublinha que tem como missão contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, indo ao encontro dos valores descritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), destacando a responsabilidade e o respeito. A visão inclui os 3 pilares anteriormente referidos e é realçado os objetivos de proporcionar um ambiente seguro e propício ao sucesso, ser um espaço que fomenta e aceita a multiculturalidade e inclusão e alimentar capacidades académicas e humanas.

2.1.2. Caracterização do grupo-turma

A intervenção ocorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade (5.º A e 5.º B) nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Durante as primeiras 2 semanas e meia fiquei responsável por lecionar Matemática e Ciências Naturais ao 5.º B e nas últimas 2 semanas e meia fiquei responsável pela leção ao 5.º A.

O 5.º A é composto por 24 alunos, dos quais 14 são do sexo feminino e os restantes 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 9 e 15 anos de idade. O grupo de alunos tem 12 discentes portugueses e 11 de nacionalidade estrangeira. Além disto, 3 alunos desta turma encontram-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com NEA.

O 5.º B é composto por 25, em que 13 são do sexo feminino e os restantes 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Relativamente às nacionalidades presentes na turma, existem 11 alunos de nacionalidade portuguesa e 12 de nacionalidade estrangeira. Ademais, a turma apresenta 2 alunos que pertencem à Unidade de Multideficiência e 2 alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com NEA.

A nível comportamental, ambas as turmas demonstraram bastante dificuldade em respeitar as regras de sala de aula e respeito pelo professor. A nível de conteúdos, ambas as turmas mostraram um maior interesse por Ciências Naturais e grandes fragilidades na comunicação e conteúdos matemáticos.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

O presente subcapítulo serve o propósito de divulgar as potencialidades e as fragilidades identificadas no grupo de alunos, assim como a problemática definida e objetivos gerais desenvolvidos para colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos. De seguida, serão expostas as estratégias globais postas em prática, assim como as atividades implementadas. Ademais, será apresentada a avaliação e a regulação das aprendizagens dos alunos, tendo em consideração os conteúdos a trabalhar segundo as Aprendizagens Essenciais do 5.º ano de escolaridade e do PI implementado.

2.2.1. Identificação de fragilidades e potencialidade e definição da problemática

Ao longo do período de observação, foi possível observar várias fragilidades e potencialidades na turma, tanto a nível do currículo, em Matemática e Ciências Naturais, como a nível de competências sociais e transversais. Estas informações foram obtidas

através de entrevista estruturada e conversas informais com as PC e observação direta e participante, registrada em notas de campo.

Durante a observação verificou-se que os alunos de ambas as turmas revelavam fragilidades na comunicação e expressão de raciocínio, na sua postura em sala de aula e em interações com colegas e professores. Assim, a problemática formulada foi: “Como melhorar a e a comunicação matemática e científica e interiorizar princípios de respeito através de trabalho de grupo?”. Neste sentido, de forma a ir ao encontro da questão problema, foram definidos os seguintes objetivos gerais: i) Desenvolver o pensamento matemático e científico através da explicação de raciocínios; ii) Melhorar as competências sociais de cooperação e iii) Interiorizar princípios de respeito nas relações interpessoais.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Durante a intervenção, foram postas em prática diversas estratégias com o intuito de cumprir os objetivos gerais estipulados (Anexo C), de forma a diminuir as fragilidades identificadas na turma.

De modo a garantir o desenvolvimento do 1.º objetivo geral, “Desenvolver o pensamento matemático e científico através da explicação de raciocínios”, foram implementadas as seguintes estratégias, referentes a Matemática: Comunicação de raciocínios na execução de tarefas; Implementação de tarefas de exploração e investigação; Diversificação de estratégias na resolução dos trabalhos para casa (cada aluno deve apresentar mais do que uma resolução); Utilização de ferramentas visuais e materiais manipuláveis e Mobilização de jogos matemáticos. Quanto a Ciências Naturais, as estratégias foram: Comunicação de raciocínios na execução de tarefas; Realização de atividades práticas e experimentais; Visualizações de vídeos que contém atividades práticas das diferentes temáticas e Implementação de debates.

Para a concretização do 2.º objetivo geral, “Melhorar as competências sociais de cooperação”, foram definidas as seguintes estratégias para Matemática e Ciências Naturais: Implementação de trabalho a pares e em pequeno grupo; Jogos cooperativos; Parcerias de apoio e Heteroavaliação.

De forma a desenvolver o 3.º objetivo geral, “Interiorizar princípios de respeito nas relações interpessoais”, foram estipuladas as seguintes estratégias para Matemática e Ciências Naturais: Implementação de trabalho a pares e em pequeno grupo; Dinamização

de discussões coletivas; Apresentações orais de trabalhos/resoluções à turma (individualmente ou em grupo); Heteroavaliação e Implementação de debates.

2.2.3. Atividade implementadas

Durante a implementação do PI, foram pensadas e planejadas diversas atividades, atendendo às potencialidades e fragilidades identificadas nas turmas e de acordo com as AE's do 5.º ano de escolaridade, assim como ao desenvolvimento e cumprimento dos objetivos gerais do PI.

Em relação a Matemática, foram dinamizadas tarefas guiadas pelo ensino exploratório, atividades que envolvessem a utilização de materiais manipuláveis, atividades cujo contexto estivesse relacionado com o quotidiano dos alunos, jogos didáticos com dados e cartas, tarefas por estações, *peddypapers*, visualização de vídeos interativos e exercícios de aplicação e realizados por mim e pelo meu par de estágio ou do manual.

Em Ciências Naturais, foram realizadas atividades práticas experimentais, mapas conceptuais, trabalhos por pesquisa, apresentações de trabalhos, atividades por estações, visualização de vídeos interativos e *quizzes*.

Tanto em Matemática como em Ciências Naturais, a grande maioria das atividades eram realizadas em grupo.

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Relativamente à avaliação dos alunos, esta foi contínua e teve um papel fulcral ao longo da intervenção, visto que a avaliação constante permitiu uma melhor perspetiva sobre as dificuldades dos alunos e necessidades a suprimir. A avaliação foi realizada através de observação direta e análise das produções escritas e orais dos alunos. Foram criadas grelhas de avaliação com o intuito de registar e avaliar a participação e a prestação dos alunos nas atividades, tanto para a disciplina de Matemática como para Ciências Naturais.

Para a avaliação do PI foram, também, elaboradas grelhas de avaliação, com indicadores de avaliação referentes a cada objetivo (Anexo D) que abrangiam os observáveis de aprendizagem relativos aos objetivos gerais, tanto a nível da Matemática como das Ciências Naturais. E estes foram cumpridos com sucesso, pelas duas turmas, dado que foi possível verificar que os alunos no final do período de intervenção já eram

capazes de utilizar vocabulário matemático e científico, utilizando-o de forma correta, em contextos adequados. Além disto, os alunos revelaram uma grande evolução no que toca à expressão de ideias e de raciocínios, sendo visível o seu crescente à-vontade aquando da participação em sala de aula e motivação e interesse em partilhar a sua opinião com a turma, fazendo-o de forma perceptível e coerente. Ademais, os alunos melhoraram os indicadores para lidar com os seus colegas e professores, mantendo o respeito. Alguns dos alunos ainda apresentaram comportamentos desadequados, no entanto, comparando as semanas de observação com as últimas de intervenção, é inegável a melhoria de ambas as turmas a nível de competências sociais. Acrescenta-se, ainda, que os alunos foram capazes de trabalhar em grupo, em harmonia, comunicando e colaborando uns com os outros, algo que não acontecia nas primeiras semanas de intervenção, quando o trabalho de grupo foi introduzido nas turmas.

Relativamente às aprendizagens dos alunos, estas eram avaliadas constantemente, seguindo as orientações do PASEO e das AE's de 5.º ano, através de grelhas de avaliação, notas de campo e fichas sumativas (solicitadas pelas PC's).

Em Matemática, os alunos mostraram um grande desenvolvimento na comunicação matemática, assim como no uso do léxico específico. Além do mais, foi notório o progresso feito pelos alunos no que toca à multiplicação e ao cálculo mental, algo que representava uma grande fragilidade para os alunos. É de realçar que os alunos, de ambas as turmas, foram capazes de atribuir significado à aprendizagem, fazendo ligações entre os conteúdos e o seu contexto real.

Em relação a Ciências Naturais, os alunos continuaram a mostrar um vasto interesse pela disciplina e pelos conteúdos abordados. As atividades práticas experimentais captavam sempre a atenção das turmas e foi onde os alunos mostraram mais compreensão pelo que estava a ser trabalhado. Foi visível o empenho dos alunos nas tarefas de pesquisa e de apresentação aos colegas, permitiu observar e constatar o desenvolvimento dos alunos relativamente à comunicação científica.

No final dos conteúdos, realizaram-se fichas de avaliação para verificar a capacidade dos estudantes de aplicar as suas aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção. As avaliações dos conhecimentos dos estudantes mostraram uma evolução das classificações obtidas, comparando com as classificações obtidas prévias à intervenção, apesar da existência de classificações negativas.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

Após a descrição das práticas pedagógicas realizadas em 1.º CEB e em 2.º CEB, existe a necessidade de refletir sobre ambas e apresentar uma comparação assente em diversos tópicos, sendo estes: i) desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) relação pedagógica e iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos.

Tal como supramencionado, foi elaborado um PI para cada um dos contextos de estágio, que visava a supressão das fragilidades identificadas e pretendia dar resposta às necessidades dos alunos, indo ao encontro do PASEO e das AE's dos anos de escolaridade em questão.

3.1. Desenvolvimento e respectivas competências

Os anos de escolaridade em que ocorreram as intervenções foram o 3.º e o 5.º ano, assim sendo, é expectável que os alunos se encontrem em fases de desenvolvimento distintas, tanto a nível das competências sociais como de competências de aprendizagem.

Tanto os alunos do 1.º CEB como os alunos de 2.º CEB revelaram fragilidades nas competências de expressão de ideias, como afirma Frade (2022) a linguagem oral possibilita a expressão de “emoções, informações, diferentes pontos de vista” (p. 9). Ambas as turmas mostraram uma evolução notória na linguagem oral, tendo desenvolvido esta competência ao longo da intervenção. Os alunos do 3.º ano, além do referido, revelaram fragilidades mais acentuadas na área do Português, mais concretamente na competência compositiva, competência essa que foi desenvolvida ao longo das 5 semanas e onde os alunos demonstraram algum progresso.

Os alunos de ambos os ciclos também revelaram problemas de disciplina, o que era expectável, dado que a indisciplina tem representado um desafio no mundo da educação (Garcia, 2008). Os alunos adotavam comportamentos inadequados e que refletiam desrespeito pelas figuras de autoridade e pares, no período de observação. Nestes dois contextos, as competências sociais e princípios de respeito, assim como de socialização, foram trabalhadas e desenvolvidas e em ambas as turmas foi constatada uma evolução no comportamento dos alunos.

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Os métodos de ensino/aprendizagem variaram consoante os ciclos. No 3.º ano, foi possível organizar o currículo de acordo com os interesses dos alunos e seguir sempre um fio condutor, relacionando os conteúdos com o contexto real dos alunos, atribuindo significado às aprendizagens, de acordo com Folque (1999). Segundo as ideias de Littig et al. (2019), a proximidade entre o contexto real e a construção do conhecimento proporcionam a compreensão da relação existente entre os conteúdos e a sua aplicabilidade no quotidiano. No 5.º ano tal não foi possível, uma vez que as PC's, tanto de Matemática como de Ciências Naturais solicitaram que nos cingíssemos às AE's e seguíssemos a ordem do seu trabalho, o que nos limitou na adequação do currículo aos interesses dos alunos, mas não nos impediu de relacionar os conteúdos com o contexto real. Esta ligação serviu de motivação para estes alunos, dado que no período de observação revelaram-se bastante desmotivados para a aprendizagem, especialmente de Matemática, algo que mudou quando começaram a compreender a relação dos conteúdos com o seu dia a dia.

Em relação ao desenvolvimento do currículo, em ambos os ciclos foi priorizada a comunicação e partilha de aprendizagens e estratégias entre os alunos, dado que a comunicação é fulcral e que a aprendizagem deve ser partilhada entre todos, professor e alunos (Costa-Pereira et al., 2019; Sousa, 2015; Folque, 1999).

Na sala de 3.º ano, a metodologia desenvolvida em sala de aula era Movimento da Escola Moderna, neste sentido, era incentivada uma “organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p. 11). Assim, no 1.º CEB a aprendizagem foi sempre centrada no aluno, de forma a atribuir relevância e significado à aprendizagem (Bosco, 2020). Por outro lado, nas salas de 5.º ano CEB, a maioria das aulas lecionadas eram centradas na professora, à exceção de atividades experimentais e de grupo, uma vez que as PC's se identificavam e seguiam o modelo tradicional e era-nos solicitado que o mantivéssemos. Apesar de tentarmos respeitar este pedido ao máximo, tentámos sempre inovar e tornar as aulas interessantes e com significado para os alunos.

3.3. Relação pedagógica

Aquino (1996), citado por Belotti e Faria (2010), defende que a relação estabelecida entre professor e aluno é crucial para o percurso escolar, visto que a mesma contribui positiva ou negativamente para a aprendizagem da criança, sendo esta significativa para os alunos.

A relação pedagógica com os alunos de 1.º CEB foi mais facilitada do que com os alunos de 2.º CEB, apesar de as duas turmas serem desafiantes em termos comportamentais e tenha sido complicado impor respeito nos primeiros dias de intervenção.

A relação pedagógica estabelecida com os alunos do 3.º ano revelou-se, desde o início, mais facilitada, em grande parte devido à sua tenra idade e natural curiosidade. As crianças demonstraram-se bastante recetivas à nossa presença, minha e do meu par de estágio, e evidenciaram um interesse genuíno em conhecer-nos e interagir connosco, o que contribuiu para a construção de um vínculo positivo. Esta abertura inicial, e a relação empática criada entre professor e aluno, permitiu um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e propício ao desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas eficazes (Brait et al., 2010).

No caso dos alunos do 5.º ano, o processo de construção da relação foi mais demorado, sendo que estes apenas mostraram interesse em conhecer-nos no período da intervenção. Sendo (um pouco) mais velhos, mostraram-se inicialmente mais reservados e exigiram um maior investimento emocional e pedagógico da nossa parte para que se sentissem seguros e confiantes na interação. No entanto, uma vez estabelecida a ligação, esta revelou-se bastante sólida e significativa. A relação desenvolvida, embora mais tardia, foi marcada por uma forte empatia e envolvimento emocional, elementos que enriqueceram substancialmente a experiência pedagógica, uma vez que, de acordo com Brait et al., 2010, a afetividade e confiança entre o professor e o aluno contribuem para a aprendizagem e interesse dos discentes.

Importa referir que, apesar de em ambos os grupos se terem criado relações positivas e próximas, nem sempre isso se traduziu em comportamentos adequados ao contexto escolar. Apesar da boa relação estabelecida, os alunos apresentaram, por vezes, dificuldades em manter comportamentos apropriados em sala de aula e demonstrar

respeito pela autoridade da professora, revelando necessidade de constante reafirmação de limites e regras. Esta realidade exigiu de mim uma postura firme, mas empática, que equilibrasse o vínculo afetivo com a autoridade pedagógica necessária ao bom funcionamento do grupo e permissão de um bom ambiente pedagógico e propício à aprendizagem.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos

No contexto do 3.º ano, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos foram amplamente diversificados e centrados no envolvimento ativo dos alunos. Recorreu-se ao *feedback*, tanto a nível individual como coletivo, promovendo a consciência dos alunos sobre o seu percurso de aprendizagem. Esta é uma das ferramentas pedagógicas com mais impacto na aprendizagem dos alunos (Ramalho et al., 2020) e que se traduz numa das formas de comunicação mais eficazes entre alunos e professores (Semana & Santos, 2009, citado por Machado & Pinto, 2014), assim, é essencial neste processo, assumindo um carácter contínuo e formativo. Ademais, foram privilegiadas práticas de autoavaliação e heteroavaliação, fomentando o desenvolvimento da autonomia, autorregulação e pensamento crítico e reflexivo. Instrumentos como o diário de turma, o conselho de turma e o balanço do dia assumiram um papel central na reflexão conjunta, permitindo que os alunos se posicionassem criticamente face às suas atitudes e progressos. O uso da plataforma *Class Dojo* contribuiu para um acompanhamento mais visual e motivador dos comportamentos, funcionando simultaneamente como reforço positivo e ferramenta de monitorização de comportamentos.

Estas abordagens estão em consonância com os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), que orientou a prática pedagógica desenvolvida. Como refere Folque (1999, p. 5), “o modelo pedagógico do MEM desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais”.

Já em 5.º ano, foram incentivadas, também práticas centradas na participação ativa dos alunos. A autoavaliação e a heteroavaliação foram fomentadas de forma sistemática, promovendo a reflexão autocrítica, individual e coletiva sobre os desempenhos e atitudes. O *feedback* partilhado constantemente com os alunos, permitiu-os identificar e

compreender as suas fragilidades, com o intuito de as desenvolverem e trabalharem mais nelas, e potencialidades, de forma a motivar os alunos à aprendizagem e transmitir confiança. Para além das práticas avaliativas informais e interativas, foram também realizadas fichas de avaliação, que constituíram momentos mais formais de verificação das aprendizagens.

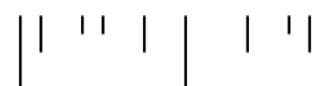
Relativamente à regulação dos comportamentos, privilegiou-se o diálogo como estratégia fundamental, recorrendo-se frequentemente a conversas individuais ou em grupo para refletir sobre atitudes e promover a responsabilização e adaptação e alteração de comportamentos e postura. O incentivo ao trabalho de grupo foi outra das ferramentas pedagógicas utilizadas para reforçar a cooperação, a entreaajuda e a construção de um clima de respeito. Estas práticas, inspiradas nos princípios do Movimento da Escola Moderna, visaram não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação social e ética dos alunos, visto que o trabalho colaborativo é benéfico para os alunos, uma vez que incita competências interpessoais como o respeito pelo outro, a aceitação de outras opiniões e desenvolve competências sociais, como o debate e a argumentação. Ademais, entre alunos é promovido o estímulo, apoio e motivação. As crianças ao colaborarem entre si “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor” (Colaço, 2004, p.339).

A diferenciação pedagógica foi uma constante, em ambos os ciclos, garantindo que todos os alunos tivessem acesso a experiências de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e ritmos individuais, na medida em que o professor tem o dever de adaptar o currículo aos alunos, tendo em consideração as suas características e particularidades de aprendizagem (Perrenoud, 2000, citado por Marinho, 2012).

PARTE II

| | ' | | ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO



1.1. Contextualização

Durante a observação de práticas orais no contexto escolar, tornou-se evidente que muitas crianças revelavam dificuldades em utilizar verbos nas suas produções orais, recorrendo frequentemente a enunciados incompletos ou desprovidos de formas verbal. Esta omissão compromete a clareza e a expressividade da comunicação, refletindo fragilidades no domínio da linguagem verbal, tanto ao nível da construção frásica como da organização do pensamento.

Foi a partir desta constatação — a ausência ou uso reduzido de formas verbais na fala das crianças — que emergiu o interesse em desenvolver estratégias para enriquecer o léxico, em particular, o repertório verbal dos alunos. A opção por trabalhar especificamente a diversidade de verbos enunciativos, com o ensino do discurso direto em textos narrativos assentou na convicção de que o diálogo escrito, por exigir a marcação clara das falas e das intenções das personagens, constitui um contexto privilegiado para a exploração dos verbos – valores semânticos e contextos sintáticos. Como refere Sousa (2015), “o trabalho com os textos orais, nomeadamente através da exploração dos diálogos, constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da expressão verbal e escrita” (p. 112), na medida em que possibilita a descoberta de vários verbos enunciativos, conduzindo a um vasto e rico leque de verbos que “marcam intenções, atitudes e emoções” (Sousa, 2015, p. 112). Assim, o diálogo revelou-se uma área eficaz para promover o uso consciente e variado de verbos, desenvolvendo a consciência da importância das formas verbais na organização das predicções e na construção da significação e contribuindo, igualmente, para o desenvolvimento da expressão oral, da competência linguística, nomeadamente no uso das formas verbais, e da qualidade da escrita compositiva.

1.2. Problema objeto de estudo e objetivos

O interesse por este tema, conduziu à seguinte questão de partida, que se tornou no objeto de estudo: Será que a leitura orientada e a escrita de textos influenciam a diversidade vocabular dos verbos enunciativos em textos narrativos?

Tendo em vista a resolução da problemática, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- (i) Tomar consciência da presença de diferentes vozes no texto narrativo;

- (ii) Desenvolver a diversidade lexical, com enfoque no uso de verbos enunciativos;
- (iii) Desenvolver a competência textual e a consciência da polifonia textual, com enfoque na segmentação textual e respetiva marcação gráfica;

Para direcionar o processo de pesquisa e ajudar a concretizar os objetivos gerais em questão, formularam-se as seguintes questões orientadoras da investigação:

- (i) De que forma a leitura orientada de textos literários influencia o uso de verbos enunciativos em textos narrativos escritos por alunos do ensino básico?
- (ii) Em que medida a escrita orientada contribui para a diversificação do vocabulário, nomeadamente no uso de verbos enunciativos?
- (iii) Que impacto têm as atividades de leitura e escrita orientadas na segmentação textual e na marcação gráfica dos diálogos (uso de travessões, aspas, etc.)?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | " | | " | | "

Para o desenvolvimento do Estudo foi necessário rever a bibliografia da área, de modo a melhor definir a problemática enunciada e adequar os métodos de investigação. Apresenta-se, agora, uma revisão dos conceitos e temas essenciais: i) escrita; ii) discurso relatado e iii) léxico.

2.1. Escrita

2.1.1. A Escrita no Contexto Escolar

A escrita constitui uma das dimensões essenciais do percurso escolar dos alunos, sendo um instrumento privilegiado de expressão, construção e reconstrução do conhecimento. Na perspetiva de Carvalho (2013), a linguagem escrita e a escola são realidades indissociáveis, uma vez que é, sobretudo, no espaço escolar que o indivíduo desenvolve as competências para usar a linguagem escrita nos diferentes contextos em que se insere. É na escola que a escrita é apresentada como um meio de estruturação de pensamento e onde é encarada como um “fator de sucesso” (Carvalho, 2013, p. 198).

Este autor propõe uma abordagem pedagógica integradora da escrita, distribuída por quatro planos: o sujeito que aprende, a articulação da escrita com os outros domínios da disciplina de Português, a implicação da escrita nas demais áreas curriculares e a sua participação na escola enquanto comunidade. Tal visão promove uma pedagogia da escrita que se assume como transversal e significativa, superando uma visão fragmentada e instrumental.

2.1.2. Aprender a Escrever: Processos e Fases

A aprendizagem da escrita é um processo complexo e gradual, que envolve tanto o domínio de um sistema notacional como o desenvolvimento de competências textuais. Sousa (2015) identifica dois grandes desafios para a criança: por um lado, aprender o código escrito — incluindo o conhecimento das letras, sinais gráficos e segmentação do espaço gráfico — e, por outro, saber construir textos adequados ao tópico, audiência e finalidade.

A autora sublinha que a aquisição da escrita não se reduz à simples transposição da oralidade para o papel. Antes, pressupõe uma arquitetura ideacional complexa que dê conta dos objetivos de quem escreve, do tópico, do público a que se destina e das respostas que se pretende, sendo para isso necessário o domínio progressivo de estratégias de planificação, textualização e revisão.

2.1.3. Ensinar a Escrever: Princípios e Estratégias

O ensino da escrita exige, por parte do professor, o domínio de práticas intencionais e conscientes, baseadas em metodologias que valorizem o processo em detrimento do produto final (Palumbo et al., 2024). Sousa (2015) defende que o ensino da escrita deve contemplar estratégias explícitas que envolvam os alunos nas diferentes etapas do processo: desde a leitura de modelos até à produção e revisão de textos.

Carvalho (2013) acrescenta que a escrita deve ser ensinada numa lógica de mediação e de construção do conhecimento, mobilizando o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Essa perspetiva implica que o professor seja não apenas transmissor de normas, mas um facilitador que promove situações de aprendizagem desafiadoras e colaborativas.

Seguindo a linha de pensamento de Braslavsky (Santana, 2009), é seguro afirmar que a capacidade reflexiva da criança é indispensável para o processo de aprendizagem da escrita, uma vez que a escrita adota um carácter abstrato e assume diferentes estruturas, como a linguagem oral, interior e escrita. Santana (2009) defende que tal reflexão conduz ao desenvolvimento metacognitivo da linguagem, ao auxiliar o processo de construção da escrita.

Num artigo em que fazem a revisão de práticas de sucesso no ensino da escrita, Graham e Alves (2021), sem desvalorizar o conhecimento que os professores possuem das estratégias de ensino que promovem desenvolvimento desta habilidade, sublinham o papel do ensino de:

- (i) a importância de estabelecer objetivos para a atividade de escrita;
- (ii) ensinar estratégias de planificação, revisão, edição e autorregulação de modo geral e específicas de género textual;
- (iii) mobilizar os alunos em práticas de pré-escrita para recolher, organizar e avaliar conteúdos e planos de escrita possíveis;
- (iv) ensinar habilidades de escrita de frases e de combinação de frases;
- (v) dar feedback aos alunos sobre a sua escrita e o seu progresso no domínio de novas habilidades de escrita;
- (vi) ensinar caligrafia, ortografia e escrita em teclado;

- (vii) aumentar a quantidade de escrita dos alunos; analisar textos modelo;
- (viii) ensinar vocabulário para a escrita dos textos;
- (ix) criar rotinas de entreada entre os estudantes;
- (x) cuidar da motivação para a escrita;
- (xi) ensinar habilidades de escrita de parágrafos;
- (xii) empregar tecnologia, como processadores, que facilitam a escrita.

Voltar-se-á a estas estratégias quando apresentarmos o trabalho desenvolvido durante a prática pedagógica.

2.1.4. Escrita e Contexto Social

Santana (2009) denuncia a persistência de práticas escolares desajustadas, que continuam a tratar a escrita como um produto técnico e não como uma prática social e comunicativa. A autora reflete sobre o facto de a escrita deve ser inserida num contexto que faça sentido para o aluno, isto é, a escrita deve ter relação com o contexto diário e cultural das crianças, de forma a atribuir-lhe sentido e tornar-se acessível. Caso isto não se verifique nas práticas pedagógicas, existe o risco da escrita se tornar fragmentada e desprovida de significado, desmotivando o aluno.

Sousa (2015) corrobora esta ideia, alertando para a necessidade de considerar os géneros textuais como ferramentas que emergem de práticas sociais diversas. A escrita, ao contrário do que muitas vezes se pratica na escola, não é neutra nem universal: é culturalmente situada e historicamente construída.

2.1.5. Da Leitura à Escrita: Relações Interdependentes

A leitura (também) desempenha um papel na escrita, servindo de alavanca para a aprendizagem da mesma (Sousa, 2015). Teberosky et al. (2020) chamam a atenção para o entendimento do conceito de literacia como um complexo em que se agregam as várias dimensões da linguagem: leitura, escrita e oralidade. Sobretudo em contexto escolar, quando estas em conjunto visam o desenvolvimento de uma cultura letrada à disposição de todas as crianças.

A leitura de textos literários, além de fomentar o gosto estético, fornece aos alunos modelos linguísticos e discursivos (Sousa et al., 2013) que os ajudam a enriquecer a sua própria produção escrita, a diversos níveis: vocabulário, complexidade sintática,

diversidade de sequências textuais. A escrita, por sua vez, reforça a compreensão leitora, promovendo uma aprendizagem mais profunda e crítica dos processos de textualização. As relações leitura escrita, escrita leitura são múltiplas e complexas (Costa-Pereira et al., 2019), salientando-se as possibilidades de desenvolvimento no uso de textos modelo (Graham & Alves, 2021).

Na relação leitura escrita, escrita leitura, salienta-se a orientação para a escrita que possibilita a oportunidade da criança de produzir/criar linguagem e não apenas de compreendê-la (Sousa et al., 2013). A orientação do trabalho para a produção aumenta as oportunidades de análise e apropriação dos textos.

2.2. Discurso relatado

2.2.1. O Discurso Direto e Indireto: Perspetivas Linguísticas e Enunciativas

A distinção entre discurso direto e indireto representa não apenas uma questão gramatical, mas sobretudo uma escolha discursiva e comunicativa que implica diferentes efeitos de sentido. O discurso direto consiste na reprodução literal das palavras de um personagem, geralmente introduzido por verbos enunciativos, como “dizer” ou “responder”, e delimitado por sinais de pontuação como as aspas ou o travessão. Já o discurso indireto reconstrói a fala por meio de uma reformulação sintática, subordinada ao verbo introdutor, o que exige adaptações de pronomes, tempos verbais e marcas de diálogo.

Segundo Rocha e Teixeira (2015), as gramáticas tradicionais tratam os verbos introdutores de forma limitada, focando-se nos chamados *dicendi* como “dizer”, “afirmar” ou “declarar”. No entanto, numa perspetiva enunciativa, compreende-se que esses verbos não são neutros, pois funcionam como “procedimentos acessórios” (p. 63) que contribuem para a marcação da subjetividade no texto narrativo.

A enunciação das vozes do texto coloca em foco a responsabilização das instâncias enunciativas (Campos, 1998; Soares e Sousa, 2022), sublinhando que além da introdução da fala do outro, o enunciador desresponsabiliza-se do conteúdo do dito, imprimindo uma certa avaliação, posicionamento ou intenção que molda a reconstrução dessa fala pelo leitor.

2.2.2. O Discurso Direto na Narrativa

No contexto do texto narrativo escolar, especialmente no 1.º ciclo, o uso do discurso direto adquire uma função estruturante e expressiva. Ele dinamiza a ação,

introduz pausas e variações rítmicas, e contribui para a construção das personagens através das suas vozes particulares. Sousa (2015) defende que a presença de diálogos num texto não só favorece a coerência narrativa, como também possibilita a manifestação da expressividade, da intencionalidade e da emoção das personagens, reforçando a dimensão comunicativa da narrativa e o efeito de real (Duarte, 2012). Por isso, o trabalho sobre verbos enunciativos beneficia também a compreensão na leitura e a fluência, em particular a componente de expressividade.

Além disso, o uso do discurso direto promove o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, ao exigir a consciência da polifonia textual, além da manipulação de elementos como pontuação, conectores e marcadores de oralidade. É neste domínio que se revela a importância da aprendizagem do discurso citado. Ao trabalhar com os alunos as diferenças entre discurso direto e indireto, o professor estimula o uso consciente da linguagem e a ampliação do repertório lexical, sobretudo no que se refere aos verbos de enunciação (Sousa, 2015; 2018).

2.2.3. O Discurso Indireto na Narrativa

Embora o discurso direto privilegie a expressividade e o dinamismo, o discurso indireto desempenha um papel fundamental na coesão do texto. Ele permite ao narrador assumir o controlo da narrativa, incorporando a fala das personagens de forma integrada e contínua (Duarte, 2001). Como argumentam Rocha e Teixeira (2015), a escolha entre discurso direto e indireto não é aleatória, mas sim uma estratégia retórica que revela o posicionamento do narrador perante a fala do outro.

Ao utilizar o discurso indireto, o narrador filtra e reorganiza o conteúdo enunciado, adequando-o ao seu ponto de vista. Tal prática exige dos alunos não apenas conhecimentos gramaticais, mas também competências cognitivas e discursivas que lhes permitam manipular com eficácia as estruturas de transformação da fala.

2.2.4. Verbos enunciativos ou verbos *dicendi*

Independentemente da forma que o discurso citado possa assumir, este constitui, como referido anteriormente, uma manifestação discursiva intencional, fruto de uma escolha estratégica do enunciador em função dos seus objetivos comunicativos — numa perspetiva que concebe a linguagem como prática sociocultural. Nesta mesma linha de análise enunciativo-pragmática, Duarte (1999) afirma, em consonância com as abordagens mais recentes ao discurso relatado, que é necessário considerar os diversos

elementos constituintes da enunciação, as múltiplas vozes implicadas e as marcas do ato enunciativo: “o sujeito falante deixa, nas suas produções verbais, a marca da sua atividade” (p. 43).

A forma como o discurso relatado se articula com a estrutura da enunciação primeira não é neutra, mas geradora de significação. As palavras escolhidas para citar uma personagem contribuem para a sua caracterização, mas é sobretudo no segmento atributivo — que antecede ou comenta a intervenção da personagem — que se procura recuperar o contexto enunciativo da fala original, através da seleção de verbos expressivos e de elementos descritivos (Duarte, 1999, p. 113).

Os verbos de enunciação, também designados por verbos introdutores de discurso ou *verba dicendi*, assumem um papel fundamental nesta dinâmica. Eles não apenas introduzem a fala, mas qualificam o ato linguístico, evidenciando aspetos como gestos, tom, intenção e contexto. Funcionam, assim, como instrumentos de encenação, simultaneamente incorporando a citação no texto e orientando a sua interpretação (Duarte, 1999).

Neste sentido, Nascimento e Canossa (2016) destacam que o verbo *dicendi* cumpre uma dupla função: apresenta o discurso do locutor citado e indica a forma como o autor do texto pretende que essa fala seja lida. Mesmo quando aparentemente neutros, os verbos enunciativos carregam sempre uma leitura implícita. É por isso que Rocha e Teixeira (2015) defendem que estes verbos cristalizam a subjetividade do enunciador, sendo mais reveladores do seu ponto de vista do que propriamente do conteúdo da citação: “diz mais do enunciador do que daquele que é citado” (p. 63).

A variedade de verbos introdutores de discurso é ampla e inclui, além dos verbos de comunicação propriamente ditos, outras formas verbais que adquirem valor enunciativo no contexto do diálogo. O verbo “dizer” atua como hiperónimo de múltiplas opções semânticas no eixo paradigmático, abrangendo, por exemplo, verbos de opinião (crer, julgar, achar), de consciência (pensar), de sentimento (lamentar, desabafar) ou ainda de ação que, em contexto interlocutivo, assumem valor comunicativo (começar, interromper, acrescentar, rematar). Alguns sugerem interação, outros são descritivos, expressivos ou até metafóricos (Duarte, 1999, p. 365). Diversos autores, como Rodrigues (2017), Nascimento e Canossa (2016) e Corbari & Ramos (2018), propõem diferentes

critérios para a classificação dos verbos de enunciação, destacando as funções, os efeitos discursivos e os pressupostos enunciativos que cada verbo pode implicar.

2.2.5. A Perspetiva Didática

O ensino do discurso direto e indireto, enquanto componente estruturante da competência textual dos alunos, deve ser orientado por uma perspetiva didática que valorize tanto a compreensão do funcionamento da linguagem como a sua apropriação criativa (Sousa, 2018). A distinção entre discurso direto e indireto não deve ser apresentada apenas como um conteúdo gramatical abstrato, mas integrada em práticas de leitura e escrita que tenham sentido para o aluno e que promovam o seu desenvolvimento discursivo.

Sousa (2015) defende que o trabalho com o discurso citado deve ser articulado com a leitura de textos narrativos ricos em diálogos, os quais oferecem modelos expressivos que os alunos podem observar, analisar e, posteriormente, imitar ou transformar nas suas produções. Insiste, ainda, que ensinar a escrever implica “refletir sobre a linguagem com os alunos, mostrar como os textos funcionam, como são construídos e como podem ser reconstruídos” (Sousa, 2015, p. 160), o que implica uma abordagem didática ativa, dialogada e orientada para a prática.

A modelação da escrita, a reescrita de diálogos com substituição de verbos enunciativos e a transformação de discurso direto em indireto (e vice-versa) são exemplos de estratégias eficazes, pois permitem aos alunos interiorizar gradualmente as estruturas e os efeitos comunicativos de cada forma de discurso (Sousa, 2015). Para além disso, a utilização de sequências didáticas que envolvam etapas de planificação, textualização e revisão permite integrar o ensino do discurso citado num percurso de aprendizagem mais amplo e intencional.

As escolhas do narrador — entre discurso direto ou indireto — devem ser tematizadas com os alunos, pois refletem um posicionamento enunciativo que merece ser compreendido e trabalhado na aula de Português. Ao mostrar que estas formas de citação da fala não são equivalentes nem neutras, os professores ajudam os alunos a desenvolver uma consciência linguística e narrativa mais refinada (Rocha e Teixeira, 2015).

Por conseguinte, o ensino do discurso citado deve integrar simultaneamente a dimensão formal e a dimensão expressiva da linguagem escrita. A vertente formal implica o domínio das marcas gráficas (parágrafo, travessões, aspas, dois pontos...), dos tempos

verbais, dos pronomes e da coesão sintática necessária à construção do discurso direto e indireto (Sousa, 2015). Já a vertente expressiva envolve a intencionalidade comunicativa das personagens, a seleção de verbos enunciativos adequados e a consciência do posicionamento do narrador na construção da cena narrativa (Rocha & Teixeira, 2015).

O trabalho com textos literários e a modelação da escrita são estratégias fundamentais para que os alunos se apropriem das estruturas do discurso citado e as utilizem de forma criativa e adequada ao género narrativo, defende Sousa (2015). Neste sentido, ensinar a escrever bem é também proporcionar aos alunos oportunidades para refletirem sobre a linguagem, experimentarem diferentes formas de enunciar e atribuírem voz às personagens com clareza, intenção e expressividade, a partir de modelos autênticos e de práticas orientadas (Sousa, 2015).

2.3. Léxico

2.3.1. Desenvolvimento lexical

O desenvolvimento lexical constitui uma dimensão central na aquisição e no uso da linguagem, quer na oralidade, quer na escrita. Como destaca Biderman (1996), o vocabulário tem um papel fundamental na veiculação do significado, que é, afinal, o cerne da comunicação linguística. O léxico, nesse sentido, está intrinsecamente associado ao conhecimento: nomear implica uma operação cognitiva e perceptiva que organiza os signos linguísticos como representações mentais estruturadas. Assim, o léxico é entendido como o repositório de conhecimento linguístico no aparelho cognitivo humano, sintetizado em palavras (Biderman, 1996).

Martins (2016) aprofunda esta perspetiva ao salientar que o desenvolvimento lexical é um dos aspetos mais evidentes da aquisição da linguagem em idade escolar. Durante esta fase, não apenas se amplia significativamente o número de palavras adquiridas, mas também se enriquece a capacidade de utilização lexical, que passa a incluir vocábulos mais complexos, menos frequentes e muitas vezes oriundos de registos mais especializados. Este alargamento do repertório lexical contribui para uma maior precisão e expressividade discursiva, tanto na linguagem oral quanto na escrita.

O conhecimento lexical não é, contudo, unidimensional. De acordo com Daller et al. (2007), citado por Martins (2016), trata-se de um fenómeno tridimensional que envolve a extensão (número de palavras conhecidas), a profundidade (grau de conhecimento sobre cada palavra) e a fluência (rapidez e automatismo com que as

palavras são recuperadas e usadas). Read (2000) complementa esta abordagem ao propor indicadores específicos para avaliar o desenvolvimento lexical: a diversidade, medida pela razão entre palavras diferentes e o total de palavras (type-token ratio); a densidade, que compara o número de palavras lexicais face ao total de palavras usadas e a raridade, que refere a proporção de palavras infrequentes utilizadas num texto. Martins (2016) explica o conceito da medida D, que terá sido introduzida por Templin (1957), e mais tarde corrigida matematicamente por Richards e Malvern (1997), que se define como uma forma estatisticamente ajustada de avaliar a diversidade lexical, que permite compreender melhor o grau de sofisticação vocabular num dado *corpus*.

Do ponto de vista da aquisição, o desenvolvimento do léxico está longe de ser um processo exclusivamente dependente da imitação ou do ensino explícito. Como afirmam Liceras e Carter (2009), embora as crianças estejam expostas desde cedo a estímulos sonoros e sejam capazes de imitar palavras ou expressões ouvidas, a repetição por si só é insuficiente para gerar uma aquisição lexical robusta.

Assim, a construção do léxico resulta de um complexo processo de inferência, onde o aprendiz, seja ele uma criança ou um adulto em contacto com a língua, deve descobrir, com base em traços observáveis, as categorias lexicais da língua e como estas se organizam. Este trabalho de categorização é essencial, uma vez que essas formas lexicais alimentam o sistema sintático e o tornam capaz de gerar estruturas hierárquicas, interpretáveis fonológica e semanticamente (Liceras & Carter, 2009).

Além da forma e do significado, cada palavra armazenada deve conter informação sobre a sua classe gramatical, estrutura interna, pronúncia e usos contextuais (Duarte, 2011). A aquisição lexical, portanto, envolve não apenas o conhecimento de palavras isoladas, mas também a sua integração num sistema mais vasto de relações sintáticas, semânticas e pragmáticas (Liceras & Carter, 2009). Embora o destino final do processo de aquisição lexical seja semelhante entre as crianças, o caminho trilhado e a velocidade com que se chega a esse objetivo variam consideravelmente (Liceras & Carter, 2009).

Por sua vez, Rio-Torto (2006) encara o léxico como uma componente essencial das línguas naturais, cuja função é produzir, armazenar, processar e transmitir os signos linguísticos utilizados na formulação do pensamento e na construção de enunciados. A gramática da língua, por outro lado, sistematiza as regras e condições que regem o funcionamento dessas unidades nos vários níveis – fonológico, morfológico, sintático e

semântico. A autora defende uma visão integrada, segundo a qual a competência léxico-gramatical compreende, para cada unidade lexical, as informações necessárias para o desempenho discursivo e pragmático adequado. Ou seja, a unidade lexical não é apenas um portador de significado isolado, mas integra uma estrutura conceptual que lhe confere valor dentro do universo referencial para que remete.

2.3.2. Diversidade lexical

A diversidade lexical tem sido amplamente reconhecida, por vários autores, como um indicador significativo do desenvolvimento linguístico e cognitivo, especialmente em crianças e adolescentes (Flores et al., 2014). Martins (2016), com base em Gillis e Ravid (2009), sublinha que a evolução da linguagem está intimamente ligada a transformações de ordem cognitiva, social, afetiva, comportamental e biológica, o que se reflete na ampliação do repertório lexical. Nesse enquadramento, a diversidade lexical pode ser entendida como a variação de vocabulário utilizada num texto, funcionando como reflexo da capacidade do sujeito para mobilizar diferentes palavras de forma contextualizada e intencional (Read, 2000).

Diversos estudos sustentam que a diversidade lexical está correlacionada com o nível de competência linguística do falante ou escritor. Segundo Martins (2016), os estudos de Ransdell e Wengelin (2003) sugerem que quanto maior for essa diversidade, mais evidente será o domínio linguístico do sujeito. A diversidade lexical está ligada à proficiência e desenvolvimento da linguagem (Flores et al. 2024). Em contrapartida, um repertório lexical limitado conduz inevitavelmente à repetição de palavras e à consequente simplificação do texto, reduzindo a sua expressividade e complexidade formal.

3. METODOLOGIA

| | " | | " | | "

Para o presente estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, dada a sua pertinência para a compreensão aprofundada dos fenómenos educativos em contextos naturais. Conforme destaca Tenny et al. (2022), a investigação qualitativa visa explorar as perceções, significados e experiências dos participantes, privilegiando a interpretação detalhada dos dados em função do contexto em que emergem. Esta abordagem revela-se particularmente adequada para analisar o desenvolvimento da diversidade vocabular dos verbos enunciativos em textos narrativos produzidos por alunos do 1.º ciclo, uma vez que possibilita captar as nuances do processo de construção textual e as estratégias linguísticas mobilizadas pelos sujeitos em situação escolar. Assim, o método qualitativo oferece um quadro teórico e metodológico sólido para abordar a complexidade da aquisição da linguagem escrita e a intervenção pedagógica na sala de aula.

3.1. Contexto

O estudo foi desenvolvido numa escola pública com Jardim de Infância e 1.º CEB pertencente ao concelho de Amadora, incluída no programa TEIP.

3.2. Participantes

A amostra é constituída por 25 alunos do 3.º ano de escolaridade, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. A maioria da turma, 16 alunos, encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, beneficiando de medidas universais e seletivas. Quanto aos diagnósticos destes casos mencionados, existem, mais concretamente 7 alunos com perturbações dos sons da fala, 6 com perturbação da linguagem (dislexia), 1 com défice de atenção, hiperatividade, perturbação da personalidade e síndrome da oposição.

Na secção da caracterização da turma, presente no capítulo da descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, encontra-se uma caracterização mais aprofundada desta turma.

3.3. Natureza do estudo

O presente estudo assume-se como um estudo de caso e caracteriza-se como uma investigação qualitativa de natureza interpretativa, centrada na análise dos textos narrativos produzidos por alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

Um estudo de caso é um método de investigação cuja finalidade é averiguar sobre determinado aspeto, estudando e analisando uma situação específica através de dados recolhidos em campo (Afonso, 2014), podendo ser baseado em vários fatores, como um acontecimento ou um indivíduo (Amado, 2014). É usado como recurso investigativo em variados contextos, culminando no desenvolvimento do saber a nível do indivíduo, do conjunto, da sociedade e da política (Yin, 2014). Uma das principais virtudes dos estudos de caso reside na constatação dos efeitos e das consequências do estudo implementado em contextos reais, isso traduz-se num fator determinante nos resultados (Cohen et al., 2002). Este plano de investigação almeja a melhoria da realidade e das situações alvo de estudo, ambicionando a resolução das fragilidades identificadas no contexto (Amado, 2010).

O campo da investigação qualitativa é bastante complexo e desafiante de ser definido (Carl & Ravitch, 2016) e constituindo-se como uma pesquisa sistemática, fundamentada pela teoria e pela ética (Amado, 2010). Inspira-se no paradigma interpretativo, que se dedica à interpretação de dados qualitativos (Cohen et al., 2007). De acordo com Martins (2004), é um método flexível e heterodoxo no que se refere à recolha e análise dos dados, dado que a “variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (Martins, 2004, p. 292). A investigação qualitativa procura que o sujeito investigador seja capaz de se informar e de compreender as perspetivas comportamentais, emocionais e psicológicas da amostra em relação ao estudo (Amado, 2010).

A metodologia adotada privilegia a análise documental dos textos escritos, focando-se na identificação e avaliação da diversidade vocabular dos verbos enunciativos nos diálogos inseridos nas narrativas, assim como na utilização de marcas gráficas de diálogo. Esta abordagem permite compreender as práticas de escrita dos alunos em contexto real, bem como os efeitos das intervenções pedagógicas direcionadas à valorização do discurso direto e da riqueza lexical.

3.4. Instrumentos e técnicas de recolha e de análise de dados

As técnicas de recolhas de dados são um conjunto de processos que permitem, de um modo sistemático, selecionar e organizar a informação, classificando e categorizando-

a, de acordo com a necessidade inerente à investigação e aos objetivos delineados (Cohen et al. 2002).

De acordo com Flick (2005), a observação é uma técnica comum na investigação qualitativa, permitindo ao investigador analisar acontecimentos a partir da sua perspectiva. A observação participante ajusta-se ao tema e contexto, aplicando conceitos e analisando a sua ocorrência. As notas de campo devem ser registadas imediatamente após as dinamizações das atividades, conforme afirmam Bogdan & Bikler (1994), de modo a certificar que existe uma narração concreta, fidedigna aos momentos observados, crucial para a análise de resultados. Neste estudo, foram registadas notas de campo em todas as sessões e atividades dinamizadas (Anexo E). Este instrumento possibilitou o registo de comportamentos relevantes para o desenvolvimento do estudo, ampliando a compreensão dos dados.

Para a recolha de dados também se recorreu à entrevista, tendo sido esta realizada à PC, dado que este método é, segundo Amado (2014), uma das formas mais eficazes para obtenção de informação, visto que é um diálogo com propósito guiado por objetivos específicos, ademais, pode ser interpretada como uma transferência de informação entre dois ou mais indivíduos, facilitando a compreensão entre eles (Amado 2014; Cohen et al, 2002). No presente estudo de caso, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, onde as perguntas colocadas provêm de um guião previamente preparado, mas que concede ao entrevistador liberdade na interação com o entrevistado, o que permite captar a informação mais importante e descartar a menos relevante para o estudo (Amado, 2014).

A recolha de dados, além do referido, baseou-se, principalmente, na produção autónoma e individual de textos narrativos com diálogo, elaborados no âmbito das atividades escolares, permitindo observar as estratégias linguísticas espontâneas dos alunos. A análise qualitativa dos textos consiste na categorização e interpretação dos verbos enunciativos utilizados, apoiando-se em critérios linguísticos e discursivos para avaliar a expressividade e variedade verbal. Assim, a metodologia adotada possibilita uma compreensão aprofundada do impacto da leitura orientada e da escrita de textos no desenvolvimento da competência discursiva e vocabular dos alunos.

O processo de recolha de dados deu-se em dois momentos distintos, separados por 2 meses, sendo que o primeiro momento de recolha aconteceu no dia 3 de abril e o segundo sucedeu no dia 12 de junho. Tanto no primeiro momento como no segundo, foi

solicitado aos alunos que escrevessem um texto narrativo que contivesse diálogos, partindo de uma imagem (Anexo F). Os textos foram recolhidos, fotografados e transcritos para computador (Anexo G), de forma a facilitar a análise destes. Na primeira fase do estudo, a recolha dos primeiros textos, foi realizada uma pré-análise, seguida da exploração de conteúdo e, posteriormente, do tratamento e interpretação dos dados provenientes dos textos redigidos pelos alunos, seguindo as ideias de Bardin (1977). Isto foi realizado com o propósito de compreender o nível da competência escrita e compositiva dos alunos, assim como as características de discurso direto e diversidade lexical e de verbos enunciativos. Após uma leitura dos textos e tal pré-análise, foi delineado um plano interventivo que consistia em diversas sessões dedicadas à exploração e desenvolvimento das competências mencionadas, de forma a colmatar as fragilidades identificadas nos textos e transmitir novos conhecimentos acerca do uso correto do discurso direto em textos narrativos.

Para o tratamento dos dados, serão contabilizados os verbos enunciativos utilizados e a utilização de marcas gráficas de diálogo. Será, também, discutida a segmentação do texto, tendo em consideração o desenvolvimento de ideias. Os dados extraídos dos textos serão organizados em tabelas para posterior análise.

A intervenção educativa organizou-se tendo em conta o contínuo entre oralidade, leitura e escrita e reflexão sobre linguagem. Aqui focam-se apenas as atividades orientadas relacionadas com o estudo (Anexo H). Assim, na primeira semana: leu-se o livro “A coisa que mais dói no mundo” da autoria de Paco Liván, discutiram-se as características do texto narrativo, identificou-se a presença do diálogo, assim como as suas características e marcação gráfica. Seguiu-se para a elaboração de uma lista de marcas gráficas de diálogo em conjunto com a turma. Na segunda semana: recordou-se a obra literária, procedeu-se à enumeração das marcas gráficas de diálogo, assim como a descrição das suas funções. Identificou-se personagens e narrador, elaborou-se uma lista de personagens e sublinhou-se os diálogos presentes no texto. Trabalhou-se a fluência da leitura, tendo-se realizado a leitura dramatizada do texto em grupos. Na terceira semana: realizou-se uma busca de verbos enunciativos nos livros da biblioteca na sala que incluíssem diálogos e fez-se uma lista de verbos enunciativos (Anexo I). Na quarta semana: leu-se a obra literária de António Torrado “O macaco de rabo cortado” e procedeu-se à reescrita do texto a pares (Anexo J). Na mesma semana, selecionou-se uma das produções textuais resultantes da reescrita da história de António Torrado e realizou-

se o melhoramento de texto desse produto escrito. Na quinta semana: pediu-se aos alunos que, de forma individual, redigissem um texto narrativo que incluísse diálogo, com tema livre.

3.5. Princípios Éticos

De acordo com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2020), esta investigação estabeleceu uma relação digna e baseada no respeito para com todos os participantes do estudo. Foram assegurados o respeito pela privacidade e o anonimato dos envolvidos, bem como a confidencialidade dos dados recolhidos, promovendo um ambiente de confiança e segurança. A condução deste trabalho seguiu rigorosamente os princípios éticos recomendados pela SPCE, garantindo a integridade e a responsabilidade na abordagem do fenómeno investigado e o benefício dos sujeitos da investigação efetuada.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| | ' | | ' |

O presente capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados do estudo, com o intuito de “informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho” (Coutinho, 2011, p. 220). Para tal, foram considerados todos os dados recolhidos a partir dos textos redigidos pelos alunos, da primeira e segunda recolha, de observação direta e notas de campo.

Com o intuito de organizar a análise dos resultados de forma clara e estruturada, o capítulo foi dividido em diferentes secções, tendo a primeira a finalidade de analisar os objetivos a que me propus, a saber: (i) Tomar consciência da presença de diferentes vozes no texto narrativo; (ii) Desenvolver a diversidade lexical, com enfoque no uso de verbos enunciativos; (iii) Desenvolver a competência textual e a consciência da polifonia textual, com enfoque na segmentação textual e respetiva marcação gráfica. A segunda secção pretende dar resposta à questão problema “Será que a leitura orientada e a escrita de textos influenciam a diversidade vocabular dos verbos enunciativos em textos narrativos?”, através das respostas às perguntas orientadoras da investigação, sendo estas: “De que forma a leitura orientada de textos literários influencia o uso de verbos enunciativos em textos narrativos escritos por alunos do ensino básico?”; “Em que medida a escrita orientada contribui para a diversificação do vocabulário, nomeadamente no uso de verbos enunciativos?” e “Que impacto têm as atividades de leitura e escrita orientadas na segmentação textual e na marcação gráfica dos diálogos (uso de travessões, aspas, etc.)?”.

4.1. Apresentação e discussão dos objetivos gerais

Apresentam-se os resultados, cotejando-os com bibliografias de referência.

4.1.1. Tomar consciência da presença de diferentes vozes no texto narrativo

Numa perspetiva geral dos textos, reconhece-se que os primeiros textos elaborados continham pouco diálogo, revelando os alunos dificuldade na compreensão e inclusão de diferentes vozes do texto. As primeiras histórias eram mais concisas, atribuindo pouco destaque às vozes das personagens. Constatou-se, ainda, que alguns alunos apresentaram fragilidades na diferença entre sequências narrativas e dialogais. Além disso, as falas, com uma concetualização incipiente, surgiam pouco contextualizadas e, muitas das vezes, truncadas: sem continuação nem resposta de outras personagens.

Relativamente aos segundos textos produzidos, observou-se uma maior frequência do uso do discurso direto e uma maior consciência no uso de vozes e da assunção destas pelas personagens respetivas. Acrescenta-se, ainda, que alguns alunos tentaram construir pequenas cenas com troca de falas, o que constitui um progresso na perceção e aplicação de polifonia textual, ensaiando o uso de sequências dialogais.

Numa análise mais detalhada e comparando a primeira com a segunda recolha, verifica-se que nos textos de abril a narração era predominante nos escritos dos alunos, enquanto nos de junho, apesar de as sequências narrativas ainda terem lugar de destaque, o diálogo entre personagens estava mais presente, mostrando uma compreensão da parte dos alunos da variação de vozes no texto e a atribuição de falas às diferentes personagens.

Os primeiros textos apresentam lacunas, sendo muito centrados no que acontece, isto é, na dimensão eventiva da narrativa ou no primeiro plano (Weinrich, 1973), isto é, na dimensão textual que diz os acontecimentos. Falta o segundo plano que, segundo o mesmo autor, dá conta não dos acontecimentos, mas de toda a informação que enquadra e ajuda a explicar o que acontece (Sousa, 1996, 2007, 2008). Nota-se a falta de, por exemplo, indícios de emoções das personagens, o que ajudaria a dar espessura a estas. Já na segunda recolha, compreende-se melhor a emoção e ação das personagens, devido, certamente, à exploração dos textos lidos ao longo do período de intervenção. Nos escritos de abril, o uso do discurso direto é escasso e irregular, enquanto nos de junho é muito mais frequente, sendo notória a evolução. Nas primeiras produções textuais, as falas estavam presentes no texto sem intenção, não adicionando grande informação aos textos nem às personagens. Já nas segundas produções, as personagens apresentavam reações e respostas mais frequentemente, capitalizando os diálogos na construção da significação textual o que resultou em textos mais expressivos.

Neste sentido, a intervenção teve um impacto positivo na consciencialização das crianças quanto ao uso de diferentes vozes no texto narrativo. Embora ainda existam dificuldades ortográficas e gramaticais que precisam de ser trabalhadas, houve uma evolução clara no uso do discurso direto, na organização do diálogo, na função comunicativa das falas e na riqueza expressiva textual.

4.1.2. Desenvolver a diversidade lexical, com enfoque no uso de verbos enunciativo

A diversidade lexical, como mencionado em capítulos anteriores, revelava-se ser uma das maiores dificuldades dos alunos da turma em análise. Para efeitos do estudo, e

benefício dos alunos, decidiu-se ampliar o léxico ativo das crianças, isto é, vocabulário que as crianças fossem capazes de mobilizar, atribuindo foco aos verbos *dicendi*. De forma a compreender a evolução dos alunos na habilidade de uso dos verbos enunciativos, apresenta-se abaixo a tabela (Tabela 1) que permite visualizar a comparação do uso dos verbos enunciativos nos textos da pré e pós investigação.

Tabela 1

Diversidade lexical – verbos enunciativos nos textos narrativos dos alunos

	1.º texto	2.º texto
Dizer	27	30
Exclamar	2	11
Decidir	1	0
Falar	4	1
Fazer	1	0
Latir	1	0
Chamar	0	1
Afirmar	0	7
Gritar	0	3
Vociferar	0	5
Adiantar	0	1
Responder	0	9
Anunciar	0	2
Avisar	0	1
Reclamar	0	1
Perguntar	0	2
Concluir	0	1
Cochichar	0	1
Sussurrar	0	1
Murmurar	0	1
Total de verbos	36	79

Nota. Realizada pela autora

Na tabela 1 apresentada é possível verificar que na primeira amostra, os alunos usaram 36 verbos introdutores de diálogos, contra 79 na segunda recolha. Além da quantidade, pode também analisar-se a diversidade. Assim, nos textos da primeira recolha mostraram pouca diversidade verbal, tendo sido utilizados poucos verbos nas produções textuais, sendo o uso do verbo “dizer” recorrente, ou quase exclusivo, tendo sido registada pouca variedade e conhecimento de outros verbos. Ademais, além do verbo “dizer” foram apenas mencionados 5 verbos distintos. Nos primeiros textos, houve apenas 6 verbos mencionados em 25 textos redigidos. Acresce-se que 6 destes textos não incluíam verbos enunciativos, não obstante no pedido da tarefa de escrita estar explícito a necessidade de usarem diálogos. Após o período de intervenção, aquando da escrita dos segundos textos, observou-se um progresso dos alunos na sua competência escrita, mais concretamente na escolha dos verbos enunciativos. Os alunos revelaram melhorias na frequência da

utilização de verbos e na diversidade destes, tendo o número de verbos *dicendi* mais do que duplicado, apresentando um conhecimento mais alargado de verbos enunciativos.

É possível depreender que os alunos adquiram um leque mais abrangente de verbos indicativos de diálogo, aumentando de 6 verbos em 25 textos para 17 verbos diferentes em 25 textos. Observa-se, portanto, uma muito maior diversidade lexical, neste domínio específico do léxico. O verbo “dizer” permaneceu o verbo preferido dos alunos, sendo o mais usado nos seus escritos novamente. O seu uso aumentou relativamente aos primeiros textos, o que pode ser justificado pela existência de mais textos com verbos enunciativos e pela existência de mais diálogos e verbos *dicendi*.

Nos textos pré intervenção, os alunos quando usavam verbos com valor enunciativo, faziam-no de forma repetitiva ou não intencional, incluindo verbos indicadores de diálogo sem a intenção de introduzir uma fala. Além disso, verifica-se uma fraca ligação entre o modo como a personagem fala e o conteúdo da sua fala, uma vez que os alunos usavam quase exclusivamente o verbo “dizer”. Este poderia mesmo funcionar como um hiperónimo, sendo neutro do ponto de vista dos modos e nuances do dizer (Soares & Sousa, 2022). Pelo uso de dizer, sem outras estruturas de adjunção, era difícil compreender quer a intenção, quer a emoção que a personagem expressava apenas com as suas falas (Duarte, 2012; Soares e Sousa, 2022). Ademais, muitos diálogos foram inseridos de forma incorreta, não usando muitos dos alunos qualquer verbo enunciativo.

Nos textos pós intervenção, constatou-se uma maior variedade lexical dos verbos enunciativos, surgindo verbos como: “exclamar”, “afirmar” e “responder” que vieram substituir o verbo “dizer”. Além dos mencionados, os alunos optaram por utilizar verbos que conferem tom e emoção às personagens, tal como: “vociferar”, “gritar” e “anunciar”. Assim, nestes escritos, é mais frequente o uso apropriado de verbos enunciativos que são mais ricos do ponto de vista da significação do que o verbo “dizer”, neste sentido, vários alunos fazem um uso intencional e expressivo dos verbos enunciativos, reforçando a emoção ou o tom.

Um exemplo concreto pode ser o texto do aluno 4 (Anexo G). No seu primeiro texto não se observam indícios de diálogo, contrariamente, no seu segundo texto, apesar de não incluir marcas gráficas, inclui vários verbos indutores de diálogo e diversidade lexical, observando-se a diversidade lexical.

Entre abril e junho, os alunos revelaram um avanço claro na diversidade e adequação dos verbos enunciativos. Passaram de um uso quase exclusivo do verbo “dizer” para uma utilização mais expressiva e consciente de verbos que reforçam o tom, a emoção, a intencionalidade ou a ação das personagens. De acordo com Flores et al. (2024), a diversidade é sinal de qualidade textual, sendo então possível afirmar que, neste domínio, os textos dos alunos, na segunda recolha, apresentam mais qualidade.

Este progresso foi, também, sentido pelos alunos, na medida em que foi possível captar a fala de uma aluna no dia 12 de junho (dia da escrita dos segundos textos), em que se mostrava entusiasmada por ter conseguido incluído um verbo que havia sido trabalhado em sala de aula, como se pode constatar na intervenção abaixo:

- *“Olha Melanie, eu usei o verbo “vociferar” que falámos no outro dia”.*

Quando a questioneei e lhe pedi o motivo da sua escolha, a resposta obtida foi: *“É um verbo diferente, tu disseste que usávamos muito o “disse”, então quis usar outro para ficar melhor e mais bonito”.*

Nota de campo, dia 3 de junho (Anexo E)

Outro exemplo aconteceu momento depois, um dos alunos aproximou-se e disse-me que estava deseioso que lesse o teu texto, pois “usei muitas palavras diferentes, daquelas que vimos na lista dos livros”, referindo-se a uma atividade de busca de verbos enunciativos em livros e posterior criação de uma lista de verbos enunciativos. Por último, refiro uma fala de outro aluno que me interpelou: “sabias que pus a dona a gritar para ela parecer chateada?”, mostrando compreensão que os verbos são reveladores do interior das personagens, pensando, assim, no seu leitor.

O trabalho realizado de conversa/reflexão e busca de novas palavras a fim de melhorar a competência lexical também resultou numa maior expressividade por parte dos alunos, conseguindo estes expressar-se melhor, usando palavras mais diversas e adequadas ao contexto, contrariando uma das fragilidades identificadas no início do estágio, que era a dificuldade na expressão de ideias.

4.1.3. Desenvolver a competência textual e a consciência da polifonia textual, com enfoque na segmentação textual e respetiva marcação gráfica

Após análise dos textos escritos pelos alunos foi elaborada uma tabela (Tabela 2), apresentada em baixo, que permite realizar uma comparação entre os primeiros e os segundos textos produzidos.

Tabela 2

Comparação dos textos narrativos com diálogo

	1.º texto	2.º texto
Número de textos com diálogos	22	24
Número de textos sem diálogos	3	1
Número de falas	51	81
Média de falas	2,32	3,38
Moda de falas	1 e 2	2 e 3
Número de textos com verbos enunciativos	19	24
Número de textos sem verbos enunciativos	6	1

Nota. Realizada pela autora

Como registado na tabela, a quase a totalidade da turma incluiu diálogos nos seus escritos, no entanto, o número de falas incluídas aumentou muito nos segundos *corpus*, o que reflete um maior entendimento de polifonia textual e do discurso direto, em particular.

Relativamente à segmentação textual, foi evidente a dificuldade dos alunos em segmentar o texto. Nos textos pré intervenção, era evidente a fraca segmentação textual, visto que muitos dos textos continham blocos unitários e frases unidas. Nos textos escritos pós intervenção, percebeu-se que os alunos estavam mais aptos para a segmentação textual, incluindo parágrafos e tentativas de organizar o conteúdo por momentos. Esta segmentação em parágrafos revela também melhorias no entendimento da estrutura da narrativa, já que em alguns textos os parágrafos eram indicadores mais ou menos claros de introdução, desenvolvimento e/ou conclusão dos textos. Desta forma, foi perceptível um desenvolvimento no encadeamento da narrativa, dado que existem mais textos com estrutura clara e coerente. Este trabalho com textos literários parece indicar assim ganhos em áreas que não foram o foco da intervenção pedagógica.

Através de uma leitura comparativa e analítica, é possível depreender que os alunos aprimoraram a sua competência textual, na medida em que se revelaram capazes de redigir textos mais longos, apresentando tentativas criativas de enriquecer os textos, desenvolvendo mais a história. Os alunos procuraram adicionar informação e acrescentaram mais diálogo, conferindo às suas histórias mais dinamismo e desenvolvimento.

A marcação gráfica também foi analisada e os dados referentes a esta foram registados numa tabela (Tabela 3), apresentada em baixo, que permite realizar uma comparação entre os primeiros e os segundos textos escritos.

Tabela 3

Comparação do uso de marcação gráfica nos textos narrativos com diálogo

Número de textos com marcas gráficas	13	19
Número de textos sem marcas gráficas	12	6
Travessão	24 (em 11 textos)	77 (em 18 textos)
Dois pontos	5 (em 4 textos)	37 (em 16 textos)
Parágrafo antes da fala	8 (em 5 textos)	53 (em 16 textos)

Nota. Realizada pela autora

Quanto à marcação gráfica, esta sofreu um grande impacto positivo nos escritos dos alunos, dado que previamente à intervenção esta era pouco presente nos textos, dado que apenas metade da turma utilizava marcas gráficas, muitas das vezes de forma incorreta, e nos textos posteriores à intervenção, esta começou a ter lugar nos textos dos alunos e, assim foi notória a evolução, sendo que a grande maioria utilizou marcas gráficas e utilizou-as de forma correta. Neste sentido, em abril as falas das personagens surgiam variadas vezes de forma incorreta, sem nenhum tipo de marcação gráfica e sem distinção clara da narração. Já em junho, os alunos começaram a utilizar dois pontos e travessões para marcar o diálogo e introduzir a fala e a fazer parágrafo antes da mesma.

O travessão foi a marca gráfica mais utilizadas pelos alunos, sendo a mais conhecida pelos mesmos e a mais reconhecida em obras literárias. Isto facilitou a introdução do seu uso correto e os alunos mostraram domínio na sua utilização nos segundos textos elaborados. Os dois pontos eram desconhecidos pela grande parte do grupo, no entanto após a dinamização das atividades, os alunos adquiriam o conhecimento

sobre o uso destas, no entanto nem todos revelaram ser capazes de os incluir nos seus textos, verificou-se, porém, uma grande melhoria e aumento na frequência da sua utilização, assim como na quantidade de textos em que foram utilizados. Quanto ao parágrafo antes da fala, esta marca também foi utilizada em poucos textos no início, sendo que a massa da turma não estava familiarizada com este conceito e utilização, porém foi registada uma evolução na sua utilização, refletindo um maior entendimento da sua inclusão nos diálogos, apesar de não ter sido registada em todos os textos.

A escassez de marcas gráficas resultava na dificuldade na categorização da escrita entre fala e narração, complicando a leitura e compreensão do texto e da percepção das personagens e das suas vozes. Com a inclusão da marcação gráfica devida e de forma adequada, a voz das personagens tornou-se mais distinta da do narrador, logo foi facilitada a leitura e possibilitou seguir a lógica do diálogo. Esta marcação resultou, no fundo, numa maior atenção às necessidades do leitor o que é por si um indicador de desenvolvimento textual (Sousa, 2015; Sousa, Silva e Ferreira, 2011).

No entanto, apesar de quase todos os textos incluírem marcas gráficas, a marcação gráfica encontra-se incompleta na maioria dos textos, dado que não se confere, na generalidade dos textos, a utilização simultânea do travessão, dois pontos e parágrafo antes da fala no mesmo texto. Isto pode-se traduzir na assimilação das marcas gráficas, mas na falta de entendimento global da sua utilização e adequação.

Os textos de junho revelam progressos importantes na segmentação textual e marcação gráfica, o que demonstra uma maior consciência da estrutura textual e da alternância de vozes (Sousa, 2018).

Apesar de persistirem erros ortográficos e inconsistências, muitos alunos passaram a usar travessões, dois pontos e parágrafos de forma mais próxima ao modelo de discurso direto correto. Isso reflete o desenvolvimento da competência textual e o início da importância da segmentação textual e da co-presença de sequências narrativas e dialogais o que revela desenvolvimento textual (Sousa, 2015). Além disso, revela que está em construção a consciência da natureza polifónica do texto.

Esta evolução foi sentida pelos alunos. Tal evidencia-se nas verbalizações dos próprios alunos. Abaixo apresento uma nota de campo:

“O aluno Y chegou à minha beira e comentou comigo: “Assim é mais fácil saber quando ela vai falar”, referindo-se ao travessão que introduzia a fala de uma personagem de um livro”.

Nota de campo, dia 28 de maio (Anexo E)

Numa noutra nota de campo, registei:

“o aluno K disse em tom de alerta, a um colega: “Tens de pôr o travessão antes da fala!”.

Nota de campo, dia 3 de junho (Anexo E)

Nestas duas notas de campo, como em outras, há evidências de que os alunos captaram a função e importância das marcas gráficas e estão atentos a elas aquando da escrita, mas também da leitura, além disso, revela, também, que são capazes de ler um texto e detetar a falta de marcas gráficas.

4.2. Resposta à questão problema da investigação

A questão problema do estudo era a seguinte: Será que a leitura orientada e a escrita de textos influenciam a diversidade vocabular dos verbos enunciativos em textos narrativos? A resposta será sustentada pela reflexão sobre as questões orientadoras da investigação, sendo estas: (i) De que forma a leitura orientada de textos literários influencia o uso de verbos enunciativos em textos narrativos escritos por alunos do ensino básico?; (ii) Em que medida a escrita orientada contribui para a diversificação do vocabulário, nomeadamente no uso de verbos enunciativos? e (iii) Que impacto têm as atividades de leitura e escrita orientadas na segmentação textual e na marcação gráfica dos diálogos?

Após a análise dos textos e dos restantes dados, conclui-se que a leitura orientada influenciou positivamente a competência escrita dos alunos, em particular, na dimensão em foco, a saber: a escolha diversa e adequada de verbos enunciativos nos textos narrativos. Este progresso é sustentado por Sousa (2015), quando esta defende que a leitura fornece aos alunos modelos expressivos que podem ser observados e transferidos para as suas próprias produções. Na mesma linha de pensamento, Costa-Pereira et al. (2019) destacam a relação interdependente entre a leitura e a escrita, salientando que a exposição a textos de qualidade tem um impacto favorável no desenvolvimento do vocabulário e da competência discursiva. Os dados do estudo vão também ao encontro de

Teberosky et al. (2020) que sustentam a importância das atividades interligadas de leitura, escrita, oralidade, tendo a escrita uma atividade um potencial de mobilização e reorganização de conhecimentos importante.

No estudo, alunos mencionaram ter usado verbos que viram em textos lidos em contexto das atividades da investigação, como “vociferar” e manifestaram intencionalidade, enquanto escritores, de diversificar os verbos utilizados nas suas narrativas, o que reflete uma relação entre a leitura e a escrita. Isto vai ao encontro das ideias de Duarte (1999) que afirma que a leitura literária contribui para a interiorização de estruturas linguísticas e estilísticas. A utilização de verbos encontrados em textos literários, estratégia utilizada por vários alunos aquando da escrita de textos narrativos com diálogos, também indica o desenvolvimento da consciência da função discursiva e expressiva dos verbos, o que pode ser corroborado por Rocha e Teixeira (2015) quando relatam que os verbos enunciativos não são neutros e transmitem subjetividade ao texto. De facto, além da expressividade, ajudaram a construir uma narrativa com maior espessura e seguindo uma organização temporal causal (Todorov, 1973). a construção de nexos causais no texto narrativo é um indicador de desenvolvimento narrativo (Sousa, 2010) e de qualidade textual.

A leitura e discussão de textos literários recorrentes e com propósito e orientação expôs os alunos a modelos ricos e variados de linguagem escrita, introduzindo vários verbos enunciativos que eram desconhecidos dos alunos e mostrando como estes podem ser usados, dando voz às personagens e sugerindo as suas intenções, emoções e ações. A leitura orientada permitiu que os alunos fossem capazes de identificar verbos enunciativos nos textos, compreender a sua diversidade e diferentes utilidades, nomeadamente na caracterização das personagens e na construção de espessura textual. Ademais conduziu as crianças a uma escrita adequada (Barbeiro, 2020), seguindo o exemplo das obras literárias lidas em contexto de sala de aula. Assim, a leitura orientada possibilitou que os alunos fossem capazes de reconhecer discurso direto bem estruturado, transferir os modelos escritos corretamente para os seus próprios textos e interiorizar a função expressiva de verbos enunciativos, algo que transpareceu nos textos de junho, em que estão presentes verbos como “vociferou” e “cochichou”, que antes estavam ausentes. Isto sugere a existência de influência da leitura na ampliação do léxico utilizado para introduzir falas nos textos narrativos.

A escrita orientada de textos, aliada ao *feedback* e à reescrita, também teve um impacto positivo na diversificação do vocabulário, nomeadamente no uso de verbos enunciativos, uma vez que permitiu que os alunos pusessem em prática o conhecimento adquirido através da leitura orientada. Assim, na escrita de textos, os alunos tiveram a oportunidade de se apropriarem de estratégias que permitissem a diversidade de vocabulário (Duarte, 2012), evitando a repetição do verbo “dizer”, por exemplo, que ocorria imensas vezes nos primeiros textos. A produção de textos escritos proporcionou, também, experiências diferentes de escrita, concedendo aos alunos a possibilidade de reler os seus textos e aperfeiçoar cada vez mais os seus escritos, seguindo as orientações e colmatando as fragilidades identificadas nos primeiros exemplos escritos. A reflexão sobre escrita e estratégias de escrita é apontada como muito importante na melhoria dos escritos dos alunos (Santana, 2009; Graham & Alves, 2021).

Na verdade, na intervenção pedagógica, explorou-se o contínuo das diferentes facetas da linguagem: a oralidade, a leitura, muitas vezes transformada em oral pela leitura em voz alta da estagiária, e a escrita, perspetivando-se a literacia não como um processo único, mas múltiplo em que as atividades de ler, escrever e falar sobre o que se lê e o que se escreve se retroalimentam num processo contínuo de desenvolvimento (Teberosky, Sepúlveda & Sousa, 2020).

Ademais, a escrita orientada conferiu consciência da função dos verbos, atendendo ao contexto onde é inserido e que emoção e intenção é suposta ser atribuída à personagem e transmitida ao leitor. Os textos revelam uso consciente e intencional de verbos enunciativos, mostrando que os alunos compreenderam o valor funcional e expressivo dos verbos indicadores de diálogo. O aumento do número de verbos, mas também o alargamento dos verbos com nuances significativas mais ricas em termos de indicação das emoções das personagens (Soares & Sousa, 2022) foi um aspeto importante na construção da significação dos textos da segunda recolha. Esta maior diversidade vocabular foi possibilitada pelo apoio e orientação aquando da escrita de textos e melhoria de texto. Estes resultados são sustentados por Sousa (2015) e Carvalho (2013) que sublinham que a escrita deve ser ensinada de forma intencional e orientada, destacando o papel crucial da planificação e revisão textual e, ainda, neste caso, o uso de textos modelo (Barbeiro, 2020).

A evolução registada na diversidade lexical dos textos dos alunos após a intervenção vai ao encontro dos pressupostos teóricos apresentados por Martins (2016),

quando defende que a diversidade lexical se encontra associada ao desenvolvimento linguístico e cognitivo. De acordo com Flores et al. (2024) no caso da diversidade lexical aplica-se o princípio de que mais é mais, isto é, maior diversidade, maior qualidade, o que foi possível constatar nos textos de junho, no aumento do repertório lexical dos alunos. Esta diversidade, segundo Read (2000) confere noção de variedade e raridade das palavras. Neste sentido, de acordo com os autores, os alunos revelaram capacidade de mobilizar vocabulário diverso e adequado aos contextos. A progressão da diversidade lexical, mais concretamente no uso dos verbos enunciativos, demonstra um alargamento do repertório vocabular dos alunos, assim como um maior domínio da profundidade e funcionalidade do léxico, ao considerar que o desenvolvimento lexical abrange a extensão e a profundidade do vocabulário utilizado, de acordo com Read (2000).

As atividades de escrita orientada proporcionadas ao grupo consubstanciam práticas pedagógicas e estratégias eficazes referidas por Graham e Alves (2021) quando mencionam o ensino explícito de estratégias de escrita, incluindo a revisão dos próprios textos e análise de obras literárias, a fim de desenvolver a competência de escrita.

As atividades de leitura e escrita orientadas tiveram um impacto importante na segmentação textual e na marcação gráfica dos diálogos, dado que, comparando os primeiros e os textos finais, é observável a evolução na estrutura de ideias e organização textual, assim como uma melhoria na marcação gráfica, tanto na sua frequência como utilização devida. Sousa (2015; 2018) defende que ensinar discurso citado implica igualmente domínio formal da escrita, isto é, pontuação e segmentação textual, e dimensão expressiva, ou seja, intenção e vozes.

A segmentação textual mais frequente e o uso continuado e adequado de marcação gráfica nas produções textuais de junho indicam que os alunos desenvolveram consciência de estrutura textual e competências de discurso direto escrito. Isto deveu-se à exposição de obras literárias com diálogos, escrita orientada, treino da escrita de textos narrativos com diálogos e das atividades dinamizadas neste âmbito, como o melhoramento de texto, a lista de marcas gráficas, entre outras. Assim, os resultados evidenciam o impacto das práticas pedagógicas destacadas por Duarte (1999), Santana (2009), Sousa et al. (2011) e Sousa (2015), como a modelação de escrita, a reescrita orientada e o uso de textos literários como modelos. Os dados também demonstram que houve apropriação das marcas gráficas de discurso direto, o que corresponde às ideias de

Sousa (2018) de desenvolvimento da competência metalinguística e consciência fonológica.

Não esquecendo que se trata de um estudo de caso, cujas conclusões não se podem generalizar, as evidências deste trabalho permitem afirmar que a leitura orientada de obras literárias e a escrita orientada de textos narrativos se mostraram como estratégias eficazes, neste estudo, para o alargamento do léxico dos alunos, mais precisamente dos verbos enunciativos, para o desenvolvimento da consciência da importância das diferentes vozes no texto e aperfeiçoamento da estrutura e segmentação textual, assim como da marcação gráfica dos diálogos.

Em suma, e de forma a dar resposta à questão problema do estudo, a leitura orientada e a escrita de textos influenciaram positivamente a diversidade vocabular, mais concretamente no uso dos verbos enunciativos nos textos narrativos produzidos por alunos de 3.º ano do 1.º CEB. A evolução observada entre os textos de abril e os de junho evidencia que intervenções pedagógicas específicas centradas na leitura e escrita orientadas são eficazes para desenvolver a competência linguística e textual dos alunos. Observou-se, igualmente, maior consciência de sequências narrativas e dialogais.

Embora o objeto de estudo não estivesse relacionado com a motivação dos alunos, verificou-se a mudança de atitude face à escrita de textos, por parte dos alunos. A maioria da turma revelava uma postura negativa em relação à escrita, o que foi sendo contrariado ao longo da implementação do estudo e à medida que os alunos evoluíram na sua competência escrita. Foi interessante constatar que a eficácia crescente na escrita de textos conduziu ao aumento da motivação dos alunos referente a esta, sendo que os alunos mostravam-se mais disponíveis e receptivos à atividade de escrita de textos. Esta disponibilidade e motivação para a escrita foram evidenciadas pelas reações dos alunos aquando das atividades de propostas, bem como pelo entusiasmo demonstrado na produção espontânea de textos narrativos com diálogo, nomeadamente fora do contexto da investigação (como se verificou durante do período de TEA), conforme registado nas notas de campo (Anexo E). Este dado sugere que a própria aprendizagem, e a necessidade de ser mais competente são geradoras de motivação (Dweck, et al., 2023).

5. CONCLUSÃO

|| " | | " |

5.1. Conclusões do estudo

A análise comparativa dos textos escritos pelos alunos do 3.º ano evidencia progressos resultantes das atividades de leitura, de escrita e de reflexão sobre a leitura e a escrita implementadas em sala de aula no período de intervenção. Esta evolução foi constatada a diferentes níveis da competência escrita: a diversidade lexical, particularmente dos verbos enunciativos, a consciência da polifonia textual e a marcação gráfica de discurso direto.

Os dados recolhidos concedem a percepção de que práticas que explorem a relação entre a escrita e a leitura orientadas impactam direta e positivamente a diversidade vocabular, a segmentação textual e a construção consciente da polifonia textual em textos narrativos. Estas práticas pedagógicas podem ser integradas no quotidiano escolar do 1.º CEB, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de crianças leitoras e escritoras, capazes de redigir textos ricos nas suas componentes vocabular e linguística, assim como de organização textual. Mas também, como se observou, têm impacto na construção de um sentimento de mais habilidades de leitura e escrita e maior empenho nas atividades de leitura, escrita e reflexão sobre ambas.

Ainda que não tenha sido objeto de estudo, o trabalho sugere que a eficácia da aprendizagem é uma fonte intrínseca de motivação.

5.2. Constrangimentos

Ao longo da intervenção foram sentidos alguns constrangimentos, sendo um dos principais a falta de tempo. Senti que o tempo disponível para dinamizar atividades de investigação não foi o suficiente para recolher os dados necessários e realizar um estudo mais completo e que explorasse outras áreas da competência de escrita de textos. O tempo, a escassez deste aliás, também me impossibilitou de planificar e implementar mais sessões com significado e benefícios para os alunos, dado que considero que o grupo necessitava de mais atividades para aprimorar a sua escrita e desenvolver o seu gosto pela escrita narrativa. Ainda neste tópico, gostaria de ter tido mais tempo para questionar, investigar e explorar mais.

A motivação dos alunos quanto à escrita de textos também foi um desafio. Já no período de observação foi constatado que a turma, na sua maioria, não expressava gosto pela escrita de textos nem se mostrava recetiva à leitura orientada e interpretação destes.

Assim, foi desafiante trabalhar as diversas competências textuais através de estratégias como a leitura e escrita orientada.

Por fim, realço a heterogeneidade da turma, que, apesar de ser algo natural e comum no ensino, trouxe-me algumas dificuldades, no sentido em que existiam alunos que revelavam mais facilidade na escrita, enquanto outros alunos ainda se encontravam numa fase inicial da competência textual, o que dificultou o trabalho noutras áreas, não estando, ainda o básico solidificado. Este trabalho nas áreas mais iniciais da competência textual, não permitiu um desenvolvimento tão rico quanto o esperado nos tópicos de enfoque da investigação.

6. REFLEXÃO FINAL

| | " | | | "

De acordo com Júnior (2010) a capacidade de reflexão tendo por base um olhar crítico, é essencial na educação. A reflexão promove e valoriza a construção individual do conhecimento, fomentando novas formas de aprender, compreender, atuar e resolver problemas. Tudo isto facilita uma maior consciência e controlo sobre as próprias ações. Para além disto, a reflexão feita com algum distanciamento da prática possibilita uma melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente. Segundo as ideias de Freire (1996), refletir de forma crítica sobre as práticas atuais ou passadas é o caminho para aperfeiçoar as práticas futuras.

Neste sentido, torna-se fulcral refletir sobre a experiência vivida na PES II, destacando aspetos como: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto estudante e de aspetos a melhorar enquanto futura docente.

De acordo com Vaz (2019), a prática educativa constitui uma etapa em que o futuro professor tem a possibilidade de vivenciar, de forma concreta, a realidade escolar em todas as suas dimensões. Essa experiência proporciona a superação da barreira entre a teoria e a prática na formação docente, permitindo a aplicação tanto dos saberes teóricos adquiridos como dos saberes práticos construídos no contexto real. Esta articulação favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como diagnosticar, orientar, ajustar, promover, adaptar e planear. Filho (2010), citado por Bernardy & Paz (2012), sugere que o estágio supervisionado contribui para o crescimento pessoal e profissional.

A prática supervisionada em ambos os ciclos foi crucial, uma vez que me permitiu começar a abdicar da minha auto percepção enquanto aluna e passasse a perceber-me como professora e futura profissional. Assim, os estágios realizados em ambos os ciclos proporcionaram-me diversas aprendizagens e desafios.

O estágio em 2.º ciclo foi bastante desafiante, dado que foi a primeira vez que tive contacto com alunos destas idades em contexto interventivo. As duas turmas de 5.º ano apresentavam atitudes e comportamentos desrespeitosos face aos colegas, docentes e espaço circundante, pelo que uma das dificuldades sentidas foi a gestão do grupo e de conflitos. O mesmo foi sentido na turma de 3.º ano, dado que alguns alunos desafiavam

a autoridade e não reconheciam respeito aos colegas nem à docente, em diversas situações, o que perturbava o funcionamento das aulas e influenciava outros colegas a adotarem a mesma postura. Neste sentido, estas experiências contribuíram para melhoria da minha gestão de conflitos e de comportamentos em sala de aula, dado que, de acordo com Jesus (2012), lidar com desentendimentos em sala de aula pode e deve ser um momento de aprendizagem para todos, incluindo alunos e professores.

Adicionalmente, as experiências em contexto de sala de aula muniram-me de ferramentas para gerir as aprendizagens entre os diversos alunos, respeitando o seu tempo, características de aprendizagem, fragilidades e potencialidades. Isto porque nas três turmas, existiam alunos com NEE, assim sendo, as aprendizagens tinham de ser pensadas de forma diferente para estes, de forma que o conjunto conseguisse obter os mesmos resultados e desenvolver os mesmos objetivos, cada uma da sua forma, a partir da escuta dos alunos, do perceber o seu modo de aprender e como podemos individualizar o seu percurso de aprendizagem no contexto do grupo (Graves-Resendes & Soares, 2002). Isto fortaleceu, também, a minha capacidade de planificar, dado que pensava muito nas atividades, ponderava as decisões, previa questões e dificuldades. Como afirma Barroso (2013), a planificação é um elemento que deve estar presente ao longo das aulas dinamizadas pelos professores, já que constitui um fator essencial à organização e ao bom funcionamento da aula.

A observação e a intervenção possibilitaram-me a oportunidade de observar, aprender e experimentar métodos, estratégias novas, mergulhando e conhecendo a um nível mais profundo outras metodologias. Isto foi mais sentido no contexto de 1.º CEB, dado que a professora regia a sua sala de aula pela metodologia MEM, enquanto as professoras de 2.º CEB seguiam um ensino caracterizado como tradicional. Assim, na sala de 3.º ano foi possível compreender de melhor forma e visualizar o funcionamento de uma turma quase autónoma, graças à implementação de rotinas, distribuição de responsabilidades e dinamização de um Conselho de Turma semanal. Permitiu-me refletir sobre as práticas que quero transferir para a minha futura sala de aula e aplicar com os meus futuros alunos (sejam de 1.º ou 2.º CEB) e compreender a importância da interdisciplinaridade, da exploração de materiais físicos e digitais, aplicação de rotinas, atribuição de tarefas, resolução de conflitos em grupo, relação aberta com os alunos, relação positiva com colegas de profissão.

Também foi importante para o meu desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, na medida em que a aprendizagem era contínua, assim, estava constantemente a aprender tanto com os meus acertos como com os meus erros. O acompanhamento, apoio e feedback das professoras cooperantes foram sempre fulcrais para a minha evolução enquanto professora, uma vez que o feedback é crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente (Matsumoto-Royo et al., 2023).

O exercício de reflexão e de pensamento autocrítico será realizado ao longo de toda a minha carreira, pois é importante termos a noção das nossas fragilidades de forma a ser possível trabalhá-las e ter um melhor desempenho enquanto profissionais. Assim, uma das dificuldades sentidas e, portanto, fator a melhorar enquanto futura docente foi a gestão de tempo, especialmente em 2.º CEB, dado que as aulas eram em blocos de 50 e 100 minutos, algo que não estava habituada, por nunca ter estagiado neste ciclo. Como refere Barroso (2013), é importante que um docente seja capaz de analisar a planificação proposta e compreender se esta é (ou não) capaz de ser realizada dentro do tempo proposto. Apesar das atividades estarem sempre planificadas, tinha alguma dificuldade em prever o tempo necessário para cada atividade.

Outro ponto a desenvolver é a gestão de comportamentos de oposição, ainda que tivesse trabalhado esta competência ao longo das intervenções, sinto, ainda, dificuldade em encontrar o equilíbrio perfeito nas minhas abordagens, isto é, entre ser compreensiva e afetiva e ser assertiva e rígida. Reconheço que o domínio desta capacidade leva tempo e que as abordagens dependem da turma, dos alunos e das situações.

Por fim, considero importante destacar que a conclusão da PES II assinala também o fim da minha formação nesta instituição, da qual levo comigo um conjunto significativo de aprendizagens e experiências marcantes. Estes últimos 5 anos que aqui vivi foram fundamentais para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, preparando-me de forma sólida para os desafios que se avizinham. Termino este percurso com o compromisso firme de continuar a investir na minha formação, procurando constantemente novos saberes que me permitam evoluir enquanto professora e dar sempre o melhor de mim aos meus alunos. Neste sentido, mantenho-me convicta de manter a postura de aprendiz ao longo de toda a carreira, uma vez que é essencial para me tornar uma docente cada vez mais competente e consciente.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | " | |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico. Edições ASA.*
- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 44(1), 119-142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-260879-2>
- Barbeiro, L. F. (2020). Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20.
- Bardin, L. (1991). *A Análise de Conteúdo*. Ed. 70.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/71580>
- Belotti, S. H. A., & Faria, M. A. D. (2010). Relação professor/aluno. *Saberes da Educação*, 1(1), 1-12.
- Bernardy, K., & Paz, D. M. T. (2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. Anais: Unicruz.*
- Biderman, M. T. C. (1996). *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa.
- Bogdan, R., & Bikler, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boscov, C. (2020). O impacto do ensino centrado no aluno no processo de aprendizagem. *Revista de Auditoria Governança e Contabilidade*. 8(36), 79-93.
- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis*, 6(1).

- Campos, M. H. (1998). *Dever e Poder: um subsistema modal do português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carl, N. M., & Ravitch, S. M. (2016). *Qualitative Research Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. Sage.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 9(27). <https://doi.org/10.25755/int.3408>
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer.
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340.
- Corbari, A. T., & Ramos, Q. C. M. (2018). Verbos dicendi na notícia: pontos de um continuum argumentativo na construção da intertextualidade. *Fórum Linguístico*, 15(1), 2903-2923.
- Costa-Pereira, T., Costa, S., O. & Matos, D. (2018). A escrita com função epistémica em projeto do 1.º ciclo do ensino básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção do conhecimento. In Silva, L., Cardoso, D. & Silva, A. (Orgs.). *Nos Domínios da Escrita* (p.119-144). Editora CCTA.
- Costa-Pereira, T., Sousa, O. & Matos (2019). Escrever para aprender: do questionamento à construção de conhecimento. In Matos, D. *Linguística e ensino: teoria e método*(131-154). João Pessoa: Editora UFPB.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Duarte, I (1999). *O relato de discurso na ficção narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. [Tese de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio.aberto.up.pt/handle/10216/13686>

- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. DGIDC.
- Duarte, I.M. (2012). Como dá a ficção conta das trocas reais orais? *Redis: revista de estudos do discurso*, 1, 39- 54
- Flores, C., Araújo, S., & Sousa, O. (2024). How different are Portuguese monolingual and Portuguese-French bilingual children's written narratives? In I. Tulekian, S. Ribeiro, e L. Álvares, (Eds.), *Cultural and Linguistic Education in the Context of Migration* (pp.50-71). Cambridge Scholars Publishing.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*. (5), 5-12.
- Frade, A. I. *Da oralidade á ortografia, um processo mediado pela tecnologia educativa, aos ensinios pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado não publicada] Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Beja.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura.
- Garcia, J. (2008). Indisciplina na escola: Questões sobre mudança de paradigma. *Contrapontos*. 8(3), 367-380.
- Graham, S., & Alves, R. A. (2021). Research and teaching writing. *Reading and Writing* 34, 1613–1621. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10188-9>
- Graves-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Jesus, C. S. C. (2012). Gestão de conflitos na escola. [Dissertação de mestrado, [Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/204>
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/?format=pdf&lang=pt>

- Liceras, J. M., & Carter, D. (2009). A aquisição do léxico. In E. Miguel (Ed.), *Panorama de lexicologia* (pp. 371-404). Ariel.
- Littig, J., Lorenzoni, L. L., Teixeira, O. L., & Sousa, M. A. V. F. (2019). A Modelagem Matemática na Perspectiva Sociocrítica e a Teoria da Situação Didática: identificando aproximações potencializadoras da aprendizagem e do desenvolvimento do conhecimento reflexivo. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 10(1), 1-13.
- Machado, H., & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.). *VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Eduacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 317-331). <http://hdl.handle.net/10400.21/12692>
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *Revista Lumen*, 21(2), 79–90. <https://fafire.emnuvens.com.br/lumen/article/view/411>
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*. 30(2), 289-300.
- Martins, M. (2016). A diversidade lexical na escrita de textos escolares. *Fórum Linguístico*, 13(1), 1068-1082.
- Matsumoto-Royo K, Conget, P., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023) Feedback como oportunidade para promover a aprendizagem ao longo da vida em futuros professores: um estudo de métodos mistos. *Frontiers in Education*, 8. 10.3389/educ.2023.1210678
- Nascimento, E. P., & Canossa I, A, (2016). A função modalizadora dos verbos dicendi no gênero textual notícia. *Revista Philologus*, 22(65). CiFEFiL
- Palumbo, R., Carnin, A. & Sousa, O. (2023). Letramentos acadêmicos e processos de ensino de escrita mediados pelo professor no programa de formação interdisciplinar superior (profis Unicamp). In F. Komesu, J.A. Assis, & Y. Houdna, (2024). *Desafios em letramentos acadêmico-científicos* (pp.284-321). Editora PUC Minas.

- Ramalho, H., Rocha, J., & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76-95. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29010>
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Rio-Torto, G. (2006). O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In M. F. Athayde (Ed.), *Estudos sobre léxico e gramática* (pp. 11-34). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Rocha, L. C. P., & Teixeira, M. (2015). Verbos introdutórios de discurso citado sob a perspectiva enunciativa. In L. F. Dias, P. B. G. Lacerda, & L. Dalmaschio (Orgs.), *Enunciação e materialidade linguística* (pp. 59-69). Belo Horizonte. <http://www.lettras.ufmg.br/site/elivros/EnuncMaterialidadeLing2015.pdf#page=61>
- Rodrigues, T. (2017) *Funções linguísticas dos verbos dicendi*. UFRRJ, Departamento de Tecnologias e Linguagens <http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S704.pdf>
- Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos. *Escola Moderna*, 33, 25-40.
- Soares, M. & Sousa, O. (2022). Da polifonia textual à educação para a cidadania. In Cavaco, C., Costa, F., Marques, J., Viana, J., Marreiros, R., Faria, A. (2022). *Educação e Idades da Vida – Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea* (p.6-15). *Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: AFIRSE e IE ULisboa.*
- Sousa, O. C. (1996). *Construindo Histórias: Quando, Então, Depois, Marcadores Aspectuo - Temporais em Narrativas de Crianças*. Estampa.
- Sousa, O. C. (2000). Adverbiais temporais na construção da narrativa. In Gärtner, E., Hundt, C. & Schönberger, A. (eds). *Estudos de gramática portuguesa (I)*. Frankfurt am Main, Teo Ferrer de Mesquita: 63-79.
- Sousa, O. C. (2007). *Tempo e Aspecto: o Imperfeito num corpus de aquisição*. Lisboa: Colibri/IPL.
- Sousa, O. C. (2000). Adverbiais temporais na construção da narrativa.

- In Gärtner, E., Hundt, C. & Schönberger, A. (eds). *Estudos de gramática portuguesa (I)*. Frankfurt am Main, Teo Ferrer de Mesquita: 63-79.
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In Sousa, O. & Cardoso, A. (eds). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). CIED.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Sousa, O. C., Silva, M.E. & Ferreira, P. S. (2011). Da Leitura à escrita: desenvolvimento da competência textual. In Souza, R. E Azevedo, F (eds.). *Gêneros e práticas educativas* (pp.137-158). Lidel.
- Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49). CIEC.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Sousa, O. C. (2018). Discurso relatado: construção das vozes do texto por alunos do 2º e 4º ano de escolaridade. In Nunes, A., Souza, F. & Pontes, V. *Ensino na Educação Básica*, Vol.II (p.388-406). Editora IFRN.
- SPCE. (2020). Carta Ética. Instrumento de regulação ético-deontológica. http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020_COMPACTADO.pdf
- Teberosky A., Sepúlveda A., & Sousa O. (2020). Orality, Reading and Writing in Early Literacy. In Alves R., Limpo T., Joshi R. (eds) *Reading-Writing Connections. Literacy Studies* (85-105). Springer, Cham.
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). *Qualitative Study*. StatPearls Publishing.
- Vaz, A. R. C. P. N. (2019). *Avaliação do desempenho docente: Sentidos e desafios na perspetiva de professores*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25458>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Livros de literatura infantil trabalhados

Liván, P. (2016). *A coisa que mais dói no mundo*. OQO Editora.

Torrado, A. (1993). *O Macaco de Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*. Livraria Civilização Editora.

8. ANEXOS

| | ' | | ' |

Fragilidade	Objetivos gerais do PI	Estratégias globais de trabalho em cada área curricular
<p>Vocabulário;</p> <p>Expressão de ideias e raciocínio;</p> <p>Ortografia;</p> <p>Comunicação matemática;</p> <p>Interpretação e retenção de informação;</p> <p>Omissão de verbos nas frases orais e escritas;</p> <p>Utilização recorrente dos mesmos verbos;</p> <p>Comunicação matemática;</p> <p>Explicação do raciocínio matemático.</p>	<p>Expandir o vocabulário, desenvolvendo a expressão de ideias</p>	<p>Português</p> <p>Implementação de novas rotinas (registo das palavras novas, leitura das palavras da semana e escrita de texto criativo);</p> <p>Trabalho de textos de autor;</p> <p>Dar continuidade a rotinas já existentes (Trabalho de Texto e Livros e Leitura);</p> <p>Matemática</p> <p>Promoção de comunicação das estratégias de problemas de Matemática;</p> <p>Escrita de problemas pelos alunos;</p> <p>Desenvolvimento de tarefas matemáticas a partir de uma história (contada previamente);</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Construção de mapas conceptuais e esquemas de modo a organizar ideias;</p> <p>Realização de brainstormings para exploração de pensamentos e ideias de modo a enriquecer a comunicação;</p> <p>Competências gerais</p> <p>Promoção de atividades em grupo;</p>

		Dar continuidade a rotinas já existentes (Conselho de Turma, TEA e parceiras no TEA).
<p>Vocabulário;</p> <p>Ortografia:</p> <p>Escrita de textos;</p> <p>Dificuldade na diferenciação e inclusão das etapas de textos (introdução, desenvolvimento e conclusão);</p> <p>Compreensão de textos.</p>	Melhorar a qualidade da escrita	<p>Português</p> <p>Dar continuidade a rotinas já existentes (Livros e leitura, Escrita de texto e Trabalho de texto);</p> <p>Implementação de novas rotinas (registo das palavras novas, leitura das palavras da semana e escrita de texto criativo);</p> <p>Dar continuidade a rotinas já existentes (Trabalho de Texto, Livros e Leitura, TEA e de apresentações de produções);</p> <p>Matemática</p> <p>Escrita de problemas pelos alunos;</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Construção de mapas conceptuais e esquemas de modo a organizar o pensamento;</p> <p>Educação artística e educação física</p> <p>Incentivo à escrita de guiões de teatro;</p>
<p>Vocabulário;</p> <p>Omissão de verbos nas frases orais e escritas;</p> <p>Utilização recorrente dos mesmos verbos.</p>	Desenvolver a diversidade verbal	<p>Português</p> <p>Dar continuidade a rotinas já existentes (Livros e leitura, Escrita de texto e Trabalho de texto);</p>

		<p>Implementação de novas rotinas (leitura das palavras novas, escrita de texto criativo);</p> <p>Dar continuidade a rotinas já existentes (TEA e de apresentações de produções);</p> <p>Incentivo à escrita de textos narrativos com diálogo;</p> <p>Matemática Escrita de problemas pelos alunos;</p> <p>Educação artística e educação física Incentivo à escrita de guiões de teatro;</p>
--	--	--

ANEXO B - AVALIAÇÃO DOS
OBJETIVOS DO PI DO 1.º
CEB

| | " | | " |

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Técnica	Instrumentos de avaliação
1. Expandir o vocabulário, desenvolvendo a expressão de ideias	<p>1.1. Demonstra domínio quando se refere a palavras novas, reconhecendo o seu significado;</p> <p>1.2. Consegue introduzir palavras novas num contexto adequado;</p> <p>1.3. Apresenta com clareza as suas ideias;</p> <p>1.4. Comunica de forma clara o seu raciocínio e estratégias, mobilizando o vocabulário adequado;</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Conversas informais com a PC.</p>	<p>- Grelhas de observação;</p> <p>- Produções dos alunos;</p> <p>- Notas de campo.</p>
2. Melhorar a qualidade da escrita	<p>2.1. Constrói um texto bem estruturado;</p> <p>2.2. Consegue organizar e estruturar as ideias que pretende incluir na sua produção escrita;</p> <p>2.3. Consegue desenvolver as ideias em produções escritas;</p> <p>2.4. Escreve frases coerentes e com lógica no texto;</p>		
3. Desenvolver a diversidade verbal	3.1. Consegue variar o uso de verbos;		

	3.2. Utiliza um verbo adequado ao contexto;		
	3.3. Utiliza sinónimos.		

ANEXO C - FRAGILIDADES,
OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS
DO PI DO 2.º CEB

| | " | | "

Fragilidades	Objetivos gerais do PI	Estratégias globais de trabalho em Matemática e Ciências Naturais
<p>Expressar e explicar, por escrito e oralmente, o raciocínio;</p> <p>Apropriação dos termos matemáticos;</p> <p>Pouca diversidade de estratégias na resolução e problemas;</p> <p>Fraco domínio das operações básicas (soma, subtração, multiplicação e divisão);</p> <p>Estratégias de cálculo mental</p> <p>Expressar e explicar, por escrito e oralmente, o raciocínio;</p> <p>Assimilação do que aprenderam;</p> <p>Compreensão de enunciados;</p> <p>Apropriação dos termos científicos;</p>	<p>Desenvolver a apropriação de conhecimentos matemáticos e científicos e a comunicação de raciocínio;</p>	<p>Matemática</p> <p>Comunicação de raciocínios na execução de tarefas;</p> <p>Implementação de tarefas de exploração e investigação;</p> <p>Diversificação de estratégias na resolução dos TPC's (cada aluno deve apresentar mais do que uma resolução);</p> <p>Utilização de ferramentas visuais e materiais manipuláveis;</p> <p>Mobilização de jogos matemáticos.</p> <p>Ciências Naturais</p> <p>Comunicação de raciocínios na execução de tarefas;</p> <p>Realização de atividades práticas e experimentais;</p> <p>Visualizações de vídeos que contém atividades práticas das diferentes temáticas;</p> <p>Implementação de debates.</p>
<p>Dificuldade em respeitar próximo, seja colega ou docente</p> <p>Falta de trabalho cooperativo</p>	<p>Potencializar as competências sociais de cooperação</p>	<p>Matemática e Ciências Naturais</p> <p>Implementação de trabalho a pares e em pequeno grupo;</p> <p>Jogos cooperativos;</p> <p>Parcerias de apoio.</p> <p>Heteroavaliação;</p>
<p>Não respeitar a vez de fala do outro</p> <p>Conversas paralelas</p> <p>Desrespeito pelas regras de sala de aula</p>	<p>Interiorizar princípios de respeito</p>	<p>Matemática e Ciências Naturais</p> <p>Implementação de trabalho a pares e em pequeno grupo;</p> <p>Dinamização de discussões coletivas;</p> <p>Apresentações orais de trabalhos/resoluções à turma (individualmente ou em grupo);</p> <p>Heteroavaliação;</p> <p>Implementação de debates.</p>

ANEXO D - AVALIAÇÃO DOS
OBJETIVOS DO PI DO 2.º
CEB

| | " | | "

Objetivos Gerais	Indicadores de Avaliação	Técnica	Instrumentos de Avaliação
1. Desenvolver a apropriação de conhecimentos matemáticos e científicos e a comunicação de raciocínio	<p>1.1. Expressa a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos e científicos de forma clara e coerente;</p> <p>1.2. Apresenta argumentos que sustentam a sua opinião;</p> <p>1.3. Mobiliza conceitos corretos e adequados ao contexto.</p>	<p>- Observação direta;</p> <p>- Análise documental;</p> <p>- Conversas informais com a PC.</p>	<p>- Grelhas de observação;</p> <p>- Produções dos alunos;</p> <p>- Notas de campo.</p>
2. Potencializar as competências sociais de cooperação	<p>2.1. Colabora com os colegas, organizadamente, em trabalhos de grupo;</p> <p>2.2. Partilha ideias;</p> <p>2.3. Ajuda os colegas que têm dificuldades.</p>		
3. Interiorizar princípios de respeito	<p>3.1. Respeita a opinião dos colegas;</p> <p>3.2. Escuta os colegas e espera pela sua vez para falar;</p> <p>3.3. Respeita as regras de sala de aula.</p>		

ANEXO E - NOTAS DE CAMPO

| | " | | | "

3 de abril – Escrita dos textos diagnóstico

Eu começo por explicar que deverão escrever um texto narrativo que inclua diálogos e que siga a imagem orientadora. Ouvem-se alguns alunos a questionar o que é um diálogo e uma colega explica. Os alunos começam a escrever e mostram alguma dificuldade em desenvolver a história e em introduzir as falas das personagens de forma correta.

Algumas crianças revelam dificuldade em personificar o cão, dado que questionam como lhe irão dar voz, sendo que “os cães não falam”.

Um aluno chama-me e questiona-me: “mas antes do que ela (a personagem representada na imagem) vai falar só tenho de pôr que ela vai dizer, assim (começa a escrever) a dona disse e pronto? Escreves o que ela diz”.

8 de maio de 2025 - Leitura de texto e análise do diálogo

Após os alunos acalmarem-se, projeto a capa do livro “A coisa que mais dói no mundo” e os alunos identificam de forma correta o título do livro, o autor e a editora. Vários alunos colocam o dedo no ar quando lhes é questionado o conteúdo do livro. Estes tentam adivinhar pelo título e pelas ilustrações da capa. Um dos alunos afirma: “Acho que vai falar sobre as dores do mundo”, e eu pergunto “para vocês, quais são as dores do mundo?” e há respostas como: “para mim é a vacina, não gosto”, “eu acho que é o assédio, quando alguém faz assédio isso dói” e “a morte, o que dói mais é alguém que gostamos morrer e temos saudades”. Após alguns momentos de exploração e de partilha de ideias, iniciou-se a leitura orientada do livro e os alunos conseguiram perceber que era um texto narrativo, devido à presença da voz do narrador. Quando lhes foi perguntado se havia diálogo, a turma hesitou, havendo apenas 2 alunos que disseram que sim e apenas 1 deles conseguiu justificar a sua resposta, dizendo que existe diálogo porque as personagens falam.

Eu exploro esta questão e depois pergunto que marcas evidenciam a existência do diálogo, pergunta que só obteve uma resposta por parte de alguns alunos: “o travessão”, “o tracinho”. Os alunos conseguem identificar as restantes marcas, depois de uma explicação da função de cada uma delas e exemplificação da professora.

Na criação da lista de marcas de diálogo, os alunos mostram que se recordam das marcas abordadas e mais alunos participam,

12 de maio de 2025 - Leitura de texto, análise do diálogo e leitura dramatizada

Eu começo por pedir a um dos alunos que relembre a turma do texto lido anteriormente e os colegas completam a informação. Depois, pergunto quais foram as marcas de diálogo trabalhadas na sessão anterior e é possível ver alguns dedos no ar. Os alunos começam a enumerar e a explicar a função destas. Os alunos começam a sublinhar os diálogos presentes no texto e, de forma geral, são bem-sucedidos e mostram entusiasmo na realização da tarefa e maior compreensão e facilidade na identificação de diálogos. Na altura de destaque das personagens, todos são capazes de o fazer, apesar de alguns precisarem de auxílio para encontrar alguns.

Eu explico que irão fazer a leitura dramatizada da história em grupos e digo a constituição destes e os alunos começam a organizar-se pela sala. Quando estão juntos dos colegas, começam a distribuir as personagens entre si, este processo decorre com naturalidade e sem confusão, apenas o ruído expectável. Os alunos mostram-se animados e interessados na tarefa.

Circulo pela sala para observar o trabalho dos grupos e percebo que dois alunos estão a discutir, aproximo-me deles e ajudo-os a resolver a situação. Momentos depois, um desses alunos vem ter comigo e diz que se recusa a trabalhar com a colega com quem discutiu anteriormente, regresso ao grupo e volto a conversar com alunos, de forma a que ambos se entendam e sejam capazes de dar continuidade ao seu trabalho, colaborando um com o outro e com os restantes colegas.

Aproximo-me de outro grupo que já tem as personagens distribuídas e encontra-se a ensaiar a leitura. Oíço uma aluna dizer ao colega: “nesta parte a hiena, tens de rir como uma hiena”. No mesmo grupo, outro aluno questiona o significado de “propôs”. Não respondo imediatamente, pergunto antes se algum dos colegas é capaz de responder ao colega, ao que obtenho silêncio como resposta, por isso, ai sim, respondo e explico.

No final, 2 alunas vêm ter comigo e comentam que gostaram muito da atividade, eu mostro contentamento e questiono o motivo, ao que uma delas responde: “foi giro ler como os animais falam”. Aproveitei esta expressão e conversei com os alunos sobre a

função dos verbos enunciativos e um deles afirmou que “assim nós conseguimos saber o que a pessoa quer dizer melhor” e outro completou dizendo: “e sabemos o que está a sentir, o rei gritou porque estava chateado”.

23 de maio – Busca de verbos enunciativos e respetiva lista

Os alunos encontram-se muito agitados e conversadores. Passado algum tempo e após algumas chamadas de atenção e tentativas para retornem à calma, a turma acalma-se e mostra-se receptiva a ouvir-me. Explico-lhes que irão procurar, a pares, verbos enunciativos nos livros que lhes disponibilizar e os alunos reagem com surpresa e entusiasmo. Peço aos alunos responsáveis pela distribuição que distribuam os livros narrativos com diálogo que selecionei previamente.

Os alunos começam a trabalhar e fazem-no de forma interessada, registando os verbos encontrados nos seus cadernos e trocando de livros com outros pares. Vão comentando os verbos que encontram e chamam-me algumas vezes para confirmar se tal verbo é ou não um verbo enunciativo. Peço para refletirem e pergunto se o verbo introduz alguma fala ou dá a entender que a seguir vem um diálogo e com estas perguntas os alunos conseguem chegar à resposta correta autonomamente.

Quando termina o tempo, os alunos revelam entusiasmo em partilhar com os colegas os verbos que encontraram e é feita uma lista com todos os verbos mencionados no quadro.

Mais tarde, no mesmo dia, um aluno questiona-me quando vão escrever mais textos com falas, pois queria usar os verbos que encontrou.

26 de maio – Reescrita de um texto narrativo com diálogo

A sessão é iniciada com a leitura do livro e alguns alunos comentam que já conheciam a história. Os alunos interrompem a leitura algumas vezes para perguntar o significado de algumas palavras.

Quando lhes é dito que terão de fazer a reescrita a maioria dos alunos não mostrou agrado, reclamando. Os alunos organizam-se em pares e começam a escrita e vê-se muitos alunos a olharem para a lista de verbos enunciativos e a comentarem que vão usar x verbo.

É observável a dificuldade em organizar as ideias em alguns pares. Ao longo da atividade é notório o entusiasmo crescente referente à atividade.

Os alunos cooperam uns com os outros para estruturar as ideias e organizar a história.

Passo por um par onde um deles pergunta: “agora é parágrafo?” e a colega responde: “sim! E agora pomos o travessão e só depois a fala”. Momentos depois, um aluno chama-me e questiona-me se deve colocar dois pontos depois do verbo enunciativo, antes que eu consiga responder o seu colega da frente responde “sim, é verbo, dois pontos, parágrafo, não é, Melanie?”.

28 de maio – Melhoramento de texto

Anuncio à turma que vamos fazer melhoramento de texto do texto escrito pelo par composto pelo aluno X e a aluna Y.

Os alunos leem o texto e procedem à sua análise e proposta de reescrita. Depois, fazemos o melhoramento de texto em grande grupo, incluindo as sugestões dos alunos. A maioria da turma participa, completando e/ou corrigindo a infirmação e colocam sempre o dedo no ar para sugerir verbos enunciativos alternativos e para mencionar as marcas gráficas a adicionar. Muitos alunos dão a sua opinião e mostram interesse em propor vários verbos e o seu domínio na marcação gráfica. Os alunos percebiam sempre quando faltava marcação gráfica e sabiam quais marcas gráficas adicionar.

No momento do TEA, o aluno Y chegou à minha beira e comentou: “Assim é mais fácil saber quando ela vai falar”, referindo-se ao travessão que introduzia a fala de uma personagem de um livro que estava a ler.

3 de junho – Escrita de textos narrativos com diálogo

Informo os alunos que irão escrever um texto com tema livre, de forma individual, o que resulta numa reação de descontentamento de 2 alunos, mas de entusiasmo de outros. Os alunos começam a trabalhar e está silêncio na sala de aula. Enquanto estes trabalham nos seus textos, alunos levantam-se dos seus lugares e deslocam-se para irem ver os

verbos enunciativos à lista afixada na parede e comentam uns com os outros que verbos irão usar.

Alguns mostram-se entusiasmados com as suas ideias e chamam-me para me contarem as suas ideias. Alguns partilham as ideias com os seus colegas.

O aluno K disse, em tom de alerta, a um colega: “Tens de pôr o travessão antes da fala!”.

Uma aluna vem ter comigo e diz: “Olha Melanie, eu usei o verbo “vociferar” que falámos no outro dia”. Eu perguntei porque é que ela escolheu esse verbo e ela respondeu: “É um verbo diferente, tu disseste que usávamos muito o “disse”, então quis usar outro para ficar melhor e mais bonito”.

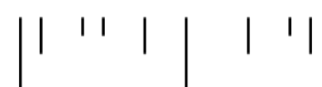
12 de junho – Escrita de textos narrativos com diálogo

Questiono aos alunos se se recordam da primeira atividade que fizeram comigo e estes respondem em coro que sim. Explico que farão a mesma atividade e voltam a surgir comentários como: “mas como vou pôr o cão a falar, se o cão não fala”.

Os alunos começam a escrever e alguns recorrem à lista dos verbos, menos do que na sessão anterior. A maioria mostra-se entusiasmada e querem partilhar as suas ideias.

Um dos alunos quando me aproximo dele diz-me: “sabias que pus a dona a gritar para ela parecer chateada?”. Passado algum tempo, outro aluno comenta: “usei muitas palavras diferentes, daquelas que vimos na lista dos livros”.

ANEXO F - IMAGEM
DESENCADEADORA



ANEXO G - TEXTOS
PRODUZIDOS PELOS ALUNOS
PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO

| | " | | " | |

Aluno 1

Imagem recolhida a 3 de abril:

Nome: _____

Data: 3/4/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



- 1.º
- No dia 1.º de abril, o Bob Traque na
 - No um belo dia um cão chamado Bob foi
 - Au parque com a sua dona e a irmã da Maria
 - Com o Bob foi brincar e chegou-se
 - Com lama e pa Bob porque fozte para
 - Exclamou a Maria vamos para casa
 - Estabem aqui o Bob
 - Chegamos vou dar Ti um banho
 - 1.º - Exclamou o Bob vou buscar uma toalha
 - não saias da que prometo que não vou sair
 - da que
 - Vou Ti tirar da banheira que ris meter este

Transcrição (texto recolhido a 3 de abril):

O bob Traque na

No um belo dia um cão chamado bobi foi au parque com a soa dona chamada, marta coam do o bob foi brincar chojose: com lama e pa bob porque foste parai – exclamou a marta vamos ja para casa, estabem dici o bob.

Chigamos vou dar ti um banho.

Iupi – exclamou o bob vou boscar uma toala não saias da que prometo que não vou sair da que.

Vou ti tira da baheira que ris meter este lindo laço ivamos almoçar.

Aluno 1

Imagem recolhida a 12 de junho:

O Amor

Era uma vez um cão que se chamava-se Maxe à dona do Maxe chamava-se Melânia Melânia gosta do seu vizinho Pedro a Pedro um dia ele disse as vezes namorar também? Sim exclamou a Melânia casaram-se e adotaram uma cadela bebé, um dia a amiga da Melânia levou o Maxe para passear de manhã o passeio o Maxe cheirou-se todo vamos voltar para casa para tomares mam banho, depois de tomar banho ele ficou todo cheiroso.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O Amor

Era uma vez um cão que se chama-se maxe e dona do maxe chama-se Melanie a melanie gosta do seu vizinho pedro o pedro um dia ele disse. queres namorar commigo? Sim – exclamou a melanie. casaram-se e adotaram uma cadela bébe, um dia a amiga da melanie levou o maxe para pa-sear doramti o passeio o maxe chocho-se todo vamos voltar para casa para tomares mum banho. depos de tomar banho ele ficou todo cheiroso.

Aluno 2

Imagem recolhida a 3 de abril:

2 Nome: _____ Data: 3/4/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a menina

era uma vez, um cão muito dezastrado 1
- enquanto corria caiu numa poça de lama 2
e ficou na lama mas encontrou uma menina 3
e disse - olha um cão tão todo sujo você levá-lo 4
para casa. primeiro vamos tomar banho ela 5
dissidio escolher um nome - se sai se ela bababab 6
ele gostou muito do seu nome e o nome do 7
menina era Virginia ele também gostou do 8
nome dela. enquanto o dono do cão
começaram a ir para casa dela nos fim de semana
ele dormia lá e o nome verdadeiro era
Colo e branco e umas fotos de cão e vida feliz

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão e a menina

era uma vez, um cão muito dezastrado

- encoanto coria caiu numa posa de lama sojouse na lama mas encontrou uma menina e disse-lhe – olha um cão tas todo sozo vou levar-te para casa. primeiro vamos tomar banho ela deessidio escolher um nome – ja sai seca bogbog ele gostou moitu do seu nome e o nome da menina era Vancisca ele tambem gostou do nome dela. Encontro o seu dono o cão começou a ir para casa dela nos findecemanas ele dormia lá e o nome verdadeiro era Carlo e brinco a umas jugos de cão e vicara felizes.

Aluno 2

Imagem recolhida a 12 de junho

2 Nome: _____ Data: 12/6/25

1 - Observe a seguinte sequência de imagens. Escreva uma narrativa e não se esqueça de escrever diálogos.



O cão bonito e a menina

Era uma vez um cão. Num dia o Cão caiu numa
poça de lama. Ficou muito sujo. Uma menina chamada
Mafalda levou para casa. Limpou ele e depois perguntou
ao seus pais se podia ficar com ele e disseram que SIM.
- É boa abata com leite fofinho.

Exclamou a Mafalda:

- Já sei, baxij!
- tenho a certeza que tens fome.

~~ela~~ pensando ela: ~~estava~~

- Vamos comer, ~~o~~ afirmando a mãe, o cão e a Mafalda
foram a comer.

Um dia ela foi treinar no concurso dos cães

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão bonito e a menina

Era uma vez, um cão. Naquela dia o cão caiu numa poça de lama, ficou muito sujo uma menina chamada Mafalda levou para casa limpou ele e depois perguntou aos seus pais se podia ficar com ele e disseram que sim! – e boa agora qual nome fofinho.

Exclamou a Mafalda:

- Já sei bloxi

- tenho certeza que tens fome.

pensando ela:

- Vamos comer: afirmando a mãe. O cão e a Mafalda foram comer.

Um dia ele foi treinar no concurso das cães

ele ganhou o prémio do maior cão de sempre. Ficou conhecido em todo o lado:

- o cão. disseram as pessoas e ficou muito feliz.

Aluno 3

Imagem recolhida a 12 de junho

3 Nome: _____

Data: 3/4/2015

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão que Fala

Era uma vez um cão que gostava
de Pacati e de repente Amakecoo
uma poça de lama e ele disse a
parabéns! Poça de lama não a
dona e disse tens de tomar banho
e depois ficou limpinho e o cão disse ta
limpinho que nem uma medalha de voto.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão que fala

Era uma ves um cão que gostava de paciar e derrepente apareceo uma possa de lama e ele dise aaaaaaaa! Possa de lama e dise tens de tomar banho e depois fico limpinho e o cão dise to limpinho que nem uma medalha de uoro.

Aluno 3

Imagem recolhida a 12 de junho

Nome: _____

Data: 12/06/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



A cadela Noa A dona Sofia

Uma cadela chamada Noa tava a passear, mas estava uma poça de lama no caminho dele
AAAAA uma poça de lama! disse a Noa
A Noa chegou a casa toda suja a Noa chamou a Sofia que era a dona. Sofia Sofia! Venha me lavar e gritou a Noa
A Sofia respondeu:
- Vede!

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho)

A cadela Noa A dona Sofia

Uma cadela chamada Noa tava a passear. mas estava uma poça de lama no caminho dele
AAAAA uma poça de mala! disse a Noa

A Noa chegou a casa toda soja a Noa champi a Sofia que era a dona. Sofia Sofia vem me lavar gritou a Noa

A Sofia vosifrou:

- Voja!

Aluno 4

Imagem recolhida a 3 de abril:

4

Nome: _____

Data:

3,04,2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



o cão todo sujo

Era uma vez, um cão que era lipo e um dia o cão pobava sobre lemas um dia o cão errou ó polo e caiu na lema e ficou todo sujo Foi tomar banho e falou o cão Julinha pode mida um banho por favor e a Julinha falou que sim Vo tida um banho Bota fica lipo. depois ó cão ficou muito lipo FIM 😊

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão todo sujo

Era uma vez, um cão que era lipo e um dia o cão pobava sobre lemas um dia o cão errou ó polo e caiu na lema e ficou todo sujo foi tomar banho e falou o cão Julinha pode mida

um banho pufavo e a Julinha falou que sim vou tida um banho para fica lipo. Depois ó
cão ficou muito lipo Fim

Aluno 4

Imagem recolhida a 12 de junho:

chapom e vociferou não fiques triste eu não esto brava disse a dona depois o cão fico muito bonito e também limpo. Fim

Aluno 5

Imagem recolhida a 3 de abril

Nome: _____

Data: 3/4/2023

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Limpa e cheiroso

Em uma vez um cão chamado Belu ele era muito feio e sujo. A sua dona disse:

- Belu vamos brincar no parque?

O Belu disse:

- Sim! Sim, sim!

Como a menina estava cansada foi sentar-se no banco a ver o telejornal.

O Belu foi a uma passe em quanto ele brincava. Quando iam para casa a dona viu que o Belu estava todo sujo e quando chegou a casa deu

Texto recolhido a 3 de abril

Limpo e cheiroso

Era uma vez um cão chamado Balú ele era muito fofinho e carinhoso. A sua dona disse:

- Bobi vamos brincar no parque?

O Bobi disse:

- Sim! Áo, ão!

Como a menina estava cansada foi sentar-se no banco a ver o talemóvele.

O Bobi foi a uma possa em quanto ele brincava- Quando iam para casa a dona viu que o Bobi estava todo seju e quando chegou a casa deu logo banho e depois do banho ele ficou limpinho.

Aluno 5

Imagem recolhida a 12 de junho

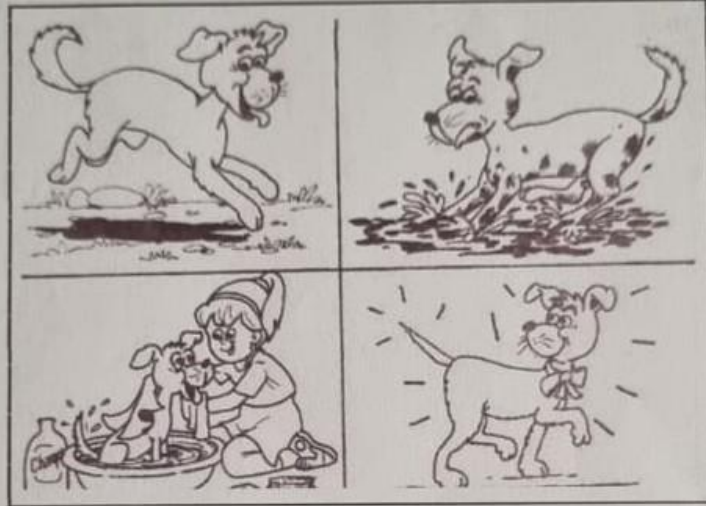
4

Nome: _____

Data: 12/06/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.

O Bix com as suas trapalhices



Numa sexta-feira, uma menina chamada Beatriz foi passear o seu cão Bix ao jardim. Como ontem tinha chovido no jardim tinha ficado muitas poças de lama. Por isso enquanto o Bix estava a brincar ficou todo sujo de lama, até que a sua dona gritou:

- Bix xx!!!

O Bix assustado afirmou:

- Eu só estava a brincar com uma cara muito envergonhado.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O Bix com as suas trapalhises

Numa sexta-feira, uma menina chamada Beatriz foi passear o seu cão Bix ao jardim. Como ontem tinha chovido no jardim tinha ficado muitas possas de lama. Por isso enquanto o Bix estava a brincar ficou todo sujo de lama, até que a sua dona gritou:

- Bixxxx!!!

O Bix assustado afirmou:

- Eu só estava a brincar com uma cara muito envergonhado.

Depois a Beatriz decidiu dar-lhe um banho portanto a Beatriz adiantou:

- Bix vamos para casa para tomar-mos um banho.

O Bix respondeu:

- Sim vamos!

Quando chegaram a casa o Bix anunciou:

- Vamos vamos!

A Beatriz vociferou:

- Sim vamos lá.

Tomaram banho e a Beatriz deixou o Bix super eper mega bonito e cheiroso.

Ela pôs um laço no Bix e ele começou a achar-se de tão lindo que estava. Ele disse:

- muito obrigada! A Beatriz falou:

. Dena da!

Depois foram almoçar todos cheirosos e pirosos.

Fim

Aluno 6

Imagem recolhida a 3 de abril:

6 Nome: _____ Data: 03/04/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão trapalhão

Éta uma vez, um cão que não tinha casa para morar, decidiu ir a lagoa mas não sabia que estava cheia de lama e quando pulou splash!!! Sujou-se todo esa lama de cabeça aos pés. Até que vaiu uma alma amorosa ajudalo que levou-o para casa e limpo-o muito bem com champô e tudo e ela disse - Bom parece que agora tenho um câezinho. acf acf!!! latiu o cão e dando-lhe uma lambidelas,

e no fim ficou limpinho até ganhou
um laço de te.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão trapalhão

Era uma vez, um cão que não tinha casa para morar, decidiu ir a lagoa mas não sabia que estaria cheia de lama e quando pulou splash!!! Sujou-se todo era lama de cabeça aos pés. Até que vaiu uma alma amorosa ajuda-lo que levou-o para casa e limpo-o muito bem com champô e tudo ela disse – Bom parece que agora tenho um cãozinho. Arf arf!! Latiu o cão e dando-lhe uma lambidela, e no fim ficou limpinho até ganhou um laçaro te.

Aluno 6

Imagem recolhida a 12 de junho:

5

Nome: _____

Data: 12/06/2026

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



As aventuras do Max
 Era uma vez, um cão chamado
 Max, que um dia decidiu ir a sua
 brincar sozinho, mas obviamente
 não ia dar certo, e quando
 pulou e splash! ficou todo sujo
 e rejeito cheio de lama, por sorte
 a sua dona chamada Shelly que
 sem pensar duas vezes foi ver
 se ela estava bem por sorte tava tudo
 ok. Algum tempo depois já estava
 lavadinho e a Shelly disse :- Agora
 só falta os acessórios e o Max disse

-work! e no final tudo correu tudo
bem. Fim

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

As aventuras do Max

Era uma vez, um cão chamado Max, que um dia decidiu ir a rua brincar sozinho, mas obviamente não ia dar certo, e quando pulou e splash! Ficou todo sujo e nojento cheio de lama, por sorte a sua dona chamada Shelly que sem pensar duas vezes foi ver se ele estava bem por sorte tava tudo ok. Algum tempo depois já estava lavadinho e a Shelly disse: - Agora só falta os acessórios e o Max disse:

- Worf! E no final tudo correu tudo bem. Fim

Aluno 7

Imagem recolhida a 3 de abril:

7 Nome _____

Data: 3/4/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O O hodi

No sábado o hodi foi passear ao parque
no parque o hodi encontrou uma
poça e foi a poçar para a poça.
depois foi para casa no jardim ele foi
tumar d'árbore de manga e o chandô
de tutti frutti e depois antes de o
secar pôs um seprei de tutti frutti para
o pelo não ficar com o pelo todo
escaravanhado e depois secou com
o como secador que deixava o pelo

Muito suave depois pos o prevo me
de tutti fruti Para ele ficar muito
jeitosa e no fim ela pos um laço
azul, vermelho e branco com bolinhas
pretas e havia pos um laço cinza na
cabeira pos outro laço vermelho e azul
com bolinhas brancas e disse famos a
rua disse a zona chamada jubinda
e o hamo rade jamado Jose e depois
os dois casarão-se com o cão
e ficarão velizes para sempre
fim.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O hodi

No sábado o hodi foi passar ao parque no parque o hodi encontro oma poca e foi a pular para a possa. depois foi para casa no jardi i ele foi tumar banho de mangeira e o chanpô

de tutti frutti e depois ante de o secar pos um seprei de tutti frutti para o pelo não ficar com o pelo todo escavavonhado e depois secou om o como secador que deixava o pelo muito suave depois pos o prevome de tutti fruti para ele ficar muito jeioso e no fim ela pos um laço azul, vermelho e branco com bolinhas pretas e hovim pos um lacinho na culeira pos outro laso vermelho e azul com bolinha brancas e disse famos a rua disse a dona chamda jubilda e o namorado jamado Jose e depois os dois casarão-se com o cão e ficarão velizes para sempre

Fim

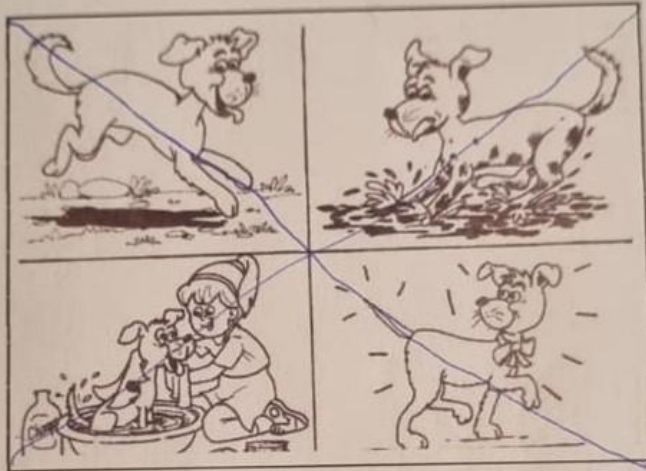
Aluno 7

Imagem recolhida a 12 de junho

6 Nome _____

Data: 11/02/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a dona
No dia 27 de setembro o cão que se chamava
Bobão foi passear. viu um poço de lama outra outra
outra e outra poça de lama o bobão não
resistiu e foi para um poço de lama a
vicez lá por uma outra a saltar
e depois brincou e brincou brincou
e brincou foi a andar para casa
e demorou mais uma hora e foi na
boa a andar andar andar e a
andar quando chegou a casa a dona
que viu saber o que ele tinha feito

ele respondeu tive a brincar nas pedras
de la ma. exclamou o bebê de pois a
de na disse o seu banho es garantido
já mor banho e virou bem cheirosoinho.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão e a dona

No dia 27 de veram o cão que se chamava bobi foi paciar. viu um possa de lama outra outra e outra posa de lama o bobi não ressistiu e voi para um possa de lama vicou lá por uma oura a saltar, deitar etecetra. e brincou e brinco brincou e brincou voi a andrar para cassa e demorou mais uma hora e voi na boua a andar andar adar e andar quando jegou a casa a dona quis saber o que ele tinha veito ele respondeu tive a brincar nas posas de lama. Exclamou o bobi depois a dona dize o teu banho es garantido tomou banho e vicou bem cheirosinho.

Aluno 8

Imagem recolhida a 3 de abril

8

Nome: _____

Data: ____/____/____

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a menina
Era uma vez, um cão que gostava
de correr mas ele se sosou.
- O cão não dá sosos e não
corria muito. Várias de 121. Não
disse a menina - a cor - não voltou
a sosar também - e o cão disse - também
eu não vou voltar a sosar
mas teve enquanto teve comida
para eu comer também - também e
no fim o cão sempre comeu e não
se sosou fim.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão e a menina

Era uma vez, um cão que gostava de correr mas ele se sosou.

- ei cão não de sosas e não corras muito vamos de tar banho – disse a joana – a cora não volteste a sosar tabem – e o cão disse – tabem eu não vou voltame a sosar mas teves enroanto tame comida para eu comer tabem – tabem e no fim o cão sempre comeu e não se sosou fim.

Aluno 8

Imagem recolhida a 12 de junho

Nome: _____

Data: 12/6/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.

O cão e o gorila



Um dia um cão sujou-se e disse:

- a mãe. Mas depois apareceu uma menina e limpou o cão e anunciou:

- estás limpo. Mas antou a afirmar:

- Sim, está. Depois apareceu um gorila a brincar e o gorila começou a brincar com o cão depois o gorila assustou o cão a dizer:

- queres ir à lua? o cão respondeu:

- sim. Depois de algum tempo ficaram felizes a partar na lua.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão e o gorila

Um dia um cão sujou-se e disse:

- o não. Mas depois apareceu uma menina e limpou o cão e anunciou:
- estás limpo. Mas antou a afirmar:
- Sá está. Depois apareceu um gorila a brincar e o gorila começou a brincar com o cão depois o gorila assustou o cão a dizer:
- queres ir á lua. O cão respondeu:
- Sim. Depois de algum tempo vicaram felizes portar na lua.

Aluno 9

Imagem recolhida a 12 de junho

9 Nome: _____

Data: 3/4/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão com lama
No belo dia de calor, um cão chamado
Charli, a dona chamava-se Biátris.
O cão estava a polare porsima da lama, e
derepente caiu! Em simada lama. O meu
deus o que rá ius foi fazer o
meu cão a jóka Vou lá, o
para ficar limpinho e depois foi
há felva e ficou feliz por tá
limpinho. Fim! ♥

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão com lama

No belo dia de calor, um cão chamado Charli e a dona chamava-se biátris. O cão estava a polare porsima da lama, e derepente caiu! Em simada lama. O meu deus o que rá ius foi

fazer o meu cão, a gora vou dare o banho para ficar limpinho, e depois foi brincar na relva e ficou feliz portara brincar. Fim

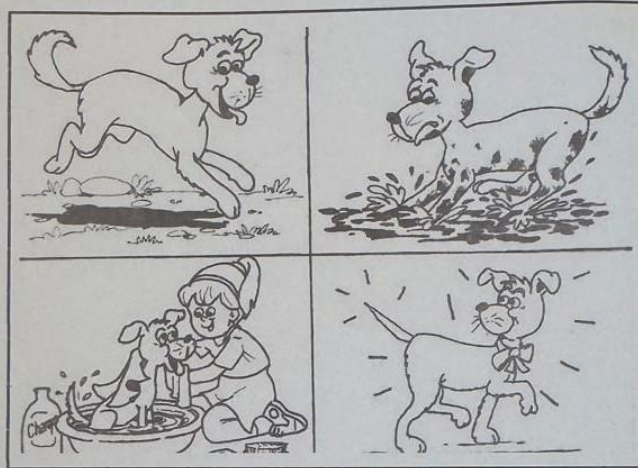
Aluno 9

Imagem recolhida a 12 de junho

Nome: _____

Data: 12/6/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Num belo dia de sol um cão chamado SCP. um dia o cão foi para o parque de cães depois de terminar banho foi brincar, por cima das pedras de lama disse o cão. de repente a cada casa tinha pedras de lava o cão se foi a casa e a hora ficou de Sapotada com o cão.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

SCP

Num belo dia de sol um cão chamado SCO. Um dia o cão foi para o parque de cães, depois de tomar banho foi brincar, poisima das posas de lama: disse o cão. derrepente o cão caio na posa de lama o cão ssejou a casa e a dona ficou desapontada com o cão.

Aluno 10

Imagem recolhida a 3 de abril

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Num dia lindo A brincadeira do Beast boy
 Beast boy que estava a brincar
 na rua e olhava as pedras e as
 relva. Depois subiu de lama,
 o Tom falou - não te preocupes
 o Tom lava o cão e ficou limpo
 fim

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

A brincadeira do Beast boy

Num dia lindo o cão chamado Beast boy que estava brincando na rua olhando as pedras e a relva. Depois sugou-se de lama, o Tom falou – não te preocupes o Tom lavou o cão ficou limpo

Fim

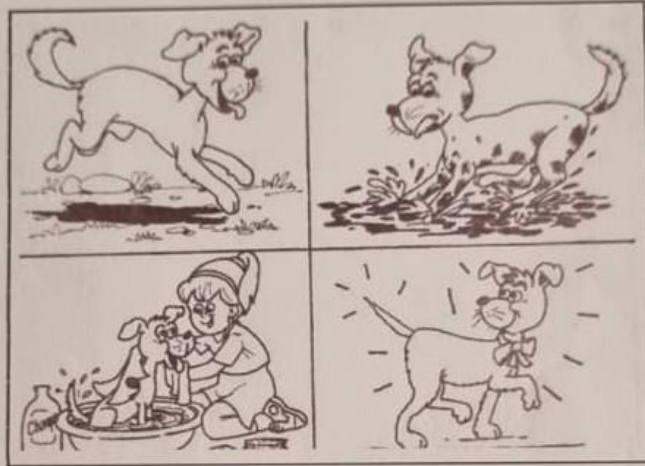
Aluno 10

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: 12/6/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



AS Brincadeiras do Biscoito
Num dia lindo o Biscoito foi passear
para encontrar os seus amigos.
5 minutos depois o Biscoito encontra
os seus amigos e ele chamou
Amigos eu estou aqui; - Gritou o
Biscoito e os amigos viram ele.
o Biscoito e os amigos combinaram
que iam brincar apanhada o,
Biscoito que decidia apanhar e
o pintarolas - é o pintarolas!
- Exclamou o Biscoito quando era

para ir embora o Biscoito sem
querer caiu ~~na~~ na lâmpada. A menina
Jéssica que era a dona do Biscoito,
~~Jéssica~~ ela levou o Biscoito para
limpá-lo. a Jéssica disse - não
te preocupes tu vais ficar
limpo - disse a Jéssica lavou
o ~~o~~.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

As brincadeiras do Biscoito

Num dia lindo o Biscoito foi passear para encontrar os seus amigos.

5 minutos depois o Biscoito encontra os seus amigos e ele chamou – Amigos eu estou aqui – Gritou o Biscoito e os amigos, viram ele.

O Biscoito e os amigos combinaram que iam brincar apanhada. O Biscoito que decidiu apanhar é o pintarolas – é o pintarolas! – Exclamou o Biscoito quando era para ir embora. O Biscoito sem querer caiu na lama. A menina Jéssica que era a dona do Biscoito ela levou o Biscoito para limpalo. a Jéssica disse – não te preocupes tu vais ficar limpo – disse a Jéssica lavou o cão.

Aluno 11

Imagem recolhida a 3 de abril:

Nome: _____

Data: 3/4/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O Caticão

Um dia um cão foi brincando e ele estava a saltar e de repente ele saltou na lama e ele estava todo cheio de lama e ele foi para a veterinária para tomar um banho para ficar limpinho, depois limpinho quando ele ficou limpinho ele decidiu por um laço e a menina decidiu ficar com ele e ela tinha um nome para a lha que é Miguel e a menina se chamava-se Bianca e a lha decidiu levar a Miguel para a casa dela e na casa dela tinha comida para

Cães para o Miguel comer e a brincar
disse Miguel foder comer! e foi assim
a brincar

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O brincalhão

Um dia um cão foi brincar e ele estava a satitar e derepente ele satou na lama e ele estava todo chojo aseguir ele foi para a veteriania para tomar um banho para ficar cheiroso, bonito, limpinho. coando ele ficou limpinho ele dicio por um laço e a menina resolveu ficar com ele e ela tinha um nome para lheda que é Miguel e a menina se chamava-se bianca e a bianca dissidio levar o Miguel para a casa dela. E na casa dela tinha comida para cães para o Miguel comer e a bianca disse Miguel podes comer! e foi assim a hetória.

Aluno 11

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: 12/6/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a dama

Era uma vez, um cão que se chamava-se bingo e uma dama que se chamava-se melanie que saíram de casa para ir passear no parque e a melanie disse:

- bingo espanta a bolba!

E o bingo foi atacar a bolba e depois a melanie e depois de brincarem a bolba saltou na lagoa e a melanie levou o bingo para a veterinária para o bingo ter um banho e depois de tomar banho o bingo arranhou a bolba e fez um barulho e depois de isso o cão ficou bonito.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão e a dama

Era uma vez, um cão que se chamava-se bingo e uma dama que se chamava-se melanie que saíram de casa para ir passear no parque e a melanie disse:

- Bingo apanha a bola!

E o bingo foi voçar a bola e troxe á melanie. depois de brincar o bingo saltou no lago e a melanie levou o bingo para veterinário para o bingo tomar banho. depois de tomar banho o bingo arranjou o cabelo e pôs um lasinho. depois de sair o cão ficou bonito.

Aluno 12

Imagem recolhida a 3 de abril

12 Nome: _____ Data: 3/4/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Era uma vez, um cão que gostava muito de correr, saltar e de brincar. um dia quando estava a brincar e caiu numa poça - ão, ão! fez o cão, de repente a dona apareceu - estás todo sujo rapaz! disse a menina - vamos para casa para eu lavar. - Assim está melhor!!! o cão ficou como novo e foi para o jardim.

fim.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

Cão sujo

Era uma vez, um cão que gostava muito de, correr, saltar e de brincar. um dia quando estava a brincar e caiu numa poça – ão, ão! fez o cão. de repente a dona apareceu – estás

todo sujo rafraf! disse a menina – vamos para casa para eu telavar- Assim está melhor!!!
O cão ficou como novo e foi para o jardim.

Fim

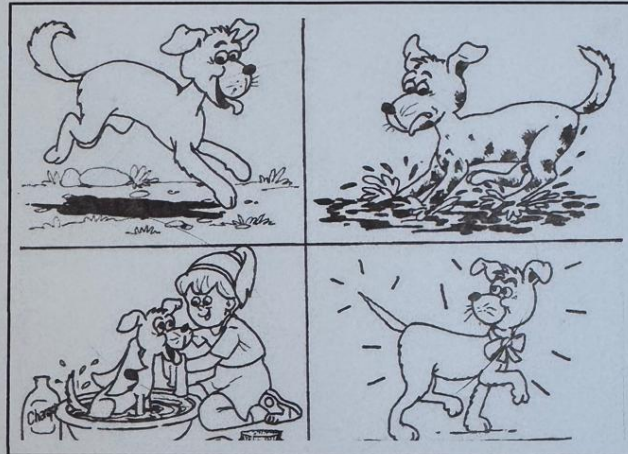
Aluno 12

Imagem recolhida a 12 de junho

Nome: _____

Data: 17/6/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Era uma vez, um cão que era muito brincalhão.
Um dia estava a brincar e soju, mas não se importou,
quando chegou a casa a dona disse:
- porque estás tão soju? vou-te dar um banho!
Eles foram para a casa de banho, quando chegaram
o cão foi tomar banho, quando acabou foi brincar
para o jardim:
- Tem cuidado não te sojes! - avisou a dona
- ão, ão, ão - respondeu o cão.
fim

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

Era uma vez, um cão que era muito brincalhão.

Um dia estava a brincar e soju, mas não se importou, quando chegou a casa a dona disse:

- porque estás tão soju? vou te dar um banho!

Eles foram para a casa de banho, quando chegaram o cão foi tomar banho, Quando ele acabou foi brincar para o jardim:

- Tem cuidado não te sojes! – avisou a dona

- ão, ão, ão – respondeu o cão.

fim

Aluno 13

Imagem recolhida a 3 de abril:

13

Nome: _____

Data: 3/04/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



A Mariana e o Brownie

Um dia, um cãozinho, estava a brincar no parque para cães. saltou para uma poça de lama, e sujou-se todo. Quando a dona viu disse assim!

- Brownie então! Não faz mal, eles acontecem.

Disse a Mariana. Lavou la vou até que ficou limpo.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

A Mariana e o Brownie

Um dia, um cãozinho, estava a brincar no parque para cães. saltou para uma poça de lama e sujou-se todo. Quando a dona viu disse assim!

- Brownie então! Não faz mal, erros acontecem.

Disse a Mariana. Lavou lavou até que ficou limpo.

Aluno 13

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: 12/06/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



o cão Spock.

Num belo dia a Alice e o seu cão chamado Spock foram passear e a sua dona disse:

- Vem Spock vem brincar com a dona - Afirmou a dona.

De repente quando ia apanhar a bola que o Alice amantou pisou numa poça e escorregou e a dona exclamou:

- Spock!!!!!!! - A dona correu rapidamente correu para o cão e quando chegaram a casa, a Alice apressou-se para ir buscar as coisas.

Lavou bem o Spock e quando acabou
a dona disse assim:
- Vuala, fim.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão Spock

Num belo dia a Alice e o seu cão chamado Spock foram passear e a sua dona disse:

- Vem Spock vem brincar com a dona – Afirmou a dona.

Derrepente quando ia apanhar a bola que a Alice amandou pisou numa posa e escorregou e a dona exclamou:

- Spock!!!!!!! – A dona correi rapidamente correu para o carro e quando chegaram a casa, a Alice apressou-se para ir buscar as coisas.

Laviu bem o Spock e quando acabar a dona disse assim:

- Vuala. Fim.

Aluno 14

Imagem recolhida a 3 de abril:

14 Nome: _____

Data: 3/04/21

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.

A amiga e o cão



A Amiga e o Cão
É assim a amiga e o cão
P a amiga e o cão gope a sotape
Homelha qú nú kotã qe mava ú xatotu
Hartáú vopvãHO e tuti a úqi
vovãó vaxarata e Da qamv a Haba Dãfura
ú ó mãpa a Surama 2 a
P vã sãHO a Hãa a xoto.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

A amiga e o cão

Era uma vez, a amiga e o cão. Quando a amiga e o cão conheceram-se começaram a virar novos amigos e quando eles começaram-se a conhecer começaram a brincar e depois

como eles ficaram cansados foram comer açaí e depois quando acabaram de comer açaí foram a uma loja comprar doces e depois partilharam os doces e pão acabou o pão e os doces foram andar de bicicleta e depois e assim acabou a história.

Aluno 14

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: 12/6/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Era uma vez um cão que foi abandonado e depois uma pessoa que adotou-o e levou o cão para casa e quando chegaram a casa e o cão cheirava muito mal e a dona levou-o para tomar banho e depois a dona deu comida e deu água e depois foram brincar e a dona deu um nome ao cão, ~~o nome do cão~~ ~~Pastor~~. - O teu nome é Piteta! - exclamou a dona.

A dona chamava-se Melanie.

O cão respondeu:

- O meu nome é muito bonito!

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

Era uma vez um cão que foi abandonado e depois uma pessoa que adotou-o e levou o cão para casa e quando chegaram a casa e o cão cheirava muito mal e a dona levou-o para

tomar banho e depois a dona deu comida e deu água e depois foram brincar e a dona deu um nome ao cão.

- O teu nome é Pateta! – exclamou a dona.

A dona chamava-se Melanie.

O cão respondeu:

- O meu nome é muito bonito!

Aluno 15

Imagem recolhida a 3 de abril:

Nome: _____ Data: 2/03/2020

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O dia do biscoito

Nesse manhã um cão chamado biscoito estava a correr pelo jardim até que entrou numa poça de lama. Foi a correr para todo o jardim e até na casa lá dentro e lá fora até que a filha chamada Sofia disse: já vem, já vem. Depois a filha Sofia foi dar-lhe um banho. Quando o banho acabou ele ficou limpo e até a filha pôs um laço azul. Ele ficou muito feliz!

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O dia do biscoito

Numa manhã um cão chama-do biscoito. Estava a correr pelo jardim até que entrou numa poça de lama. Foi a correr para todo o jardim e até na casa ladrou e ladrou até que a dona chamada Sofia disse: já vou. Já vou. Depois a dona Sofia foi dar-lhe um banho. Quando o banho acabou ele ficou limpo e até a dona pôs um laço azul. Ele ficou muito feliz!

Aluno 15

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: 12/06/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão bobi

Numa linda manhã, um cão chamado bobi entra numa poça de lama e querem. Uma amiga da dona viu e reclamou:

-Tu sempre fazes isso.

Ela levou à Mariana que era a dona:

Enquanto brincava caro!-exclamou a amiga:

-Mas sabes porquê!-perguntou a Mariana:

-Não, não sei.-respondeu a amiga.

Depois ela foi buscar a balneira, toalha, escova de pelos e champô e ela disse:

-Está na hora do banho.

Encheu a banheira, quando acabou de dar o banho

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão bobi

Numa linda manhã, um cão chamado bobi entro numa possa de lama cenquerem. Uma amiga da dona viu e reclamou:

- Tu sempre fases isso.

Ela levou à Mariana que era a dona:

- Enquanto bricava caio! – exclamou a amiga.

- Mas sabes porquê! – pergontou a Mariana.

- não, não sei. – respondeu a amiga.

Depois ela foi buscar a balheira, toalha, escova de pelos e champo ela disse:

- Está na hora do banho.

Encheu a banheira, quando acabou de dar o banho deichou-lhe na balheira para ir buscar o laço enquanto a amiga via se ele não fogia. Quando chegou afirmou:

- Já podes ir para casa obrigada.

- Se persisares estou aqui. – concluiu a amiga

Foi difissel mas consegui por o laço agora vamos passear e o dia foi imcrevel!

Aluno 16

Imagem recolhida a 3 de abril:

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



o Fernando e a Mariana
 um dia, um cão foi brincar no jardim.
 havia uma poça de lama no jardim.
 Ele tentou pular por cima mas não
 conseguiu, quando a Mariana foi ver
 o Fernando para brincar com ele!
 encontrou-lo cheio de lama e disse:
 ó Fernando sojaste-te to, vou dar-te
 um banho. o cão disse: desculpa, queria
 saltar por cima da poça mas não
 consegui! Não tá mal disse a
 Mariana, então vamos ao banho! sim.

depois de esfragamas e esfregamo
e esfregamos a maquina conseguiu
o Freheido ficou muito limpinho, ha o Petiau
da maquina. O Freheido ficou a caõ
mas limpo do mundo.
Mauca. Mas vou tentar falar por cima de
noma. Pasa de la maõ
e assim a cada a historia.

Fim

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O Frenando e a Marina

Um dia, um cão foi brincar no jardim. havia uma posa de lama no jardim Ele tentou pular por cima mas não conseguiu, quando a Marina foi ver o Fernando para dricar com ele! encontro-lo cheio de lama e disse: ó Fernando sojaste-te to. Vou dartar mubanho. O cão disse: desculpa queria saltar por cima da posa mas não comsigui não tain mal disse a Marina. então vamos au danho! Sim, depois de esfregamos e esfregamo e esfregamos a marina conseguiu

O Frenando ficou muito linpinho. na openiau da Marina O Frenando ficou o cão mas linpo do Mundo.

Nouca mas vou tentar polar porsima de moma posa de lama.

e assim acado a História.

Fim

Aluno 16

Imagem recolhida a 12 de julho:

Nome: _____

Data: 12/06/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão sujo

um dia um cão que estava a tentar saltar uma fogueira mas não conseguiu e ficou coberto de lama:

-ho estou cheio de lama, quando a dona ia brincar com ele reparou que estava todo sujo e cochichou:

- ai se a minha mãe descoder pesissas de um banho.

então foi lavar os porcos, algum tempo depois voltou e pôs as mãos à massa, limpou o corpo, as orelhas

Por fora e em um estado limpo
Ficou limpo como nunca e a dona disse:
- há que chato dom hó e de ti e o
cão exatma i
- Estou mais leve adrieta
de nada, o cão ficou limpo e a
dona ficou feliz
Fim

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão sugo

um dia um cão que estava a tentar saltar noma posa de lama mas! não cosegiu e ficou
conteiramente chau de lama:

- ho estou chau de lama, Quando a dona ia dricar com ele reparou que estava todo chugu e cochichou:

- ai se a minha mãe descoder pesisas de um danho.

então foi doscar os pordotos, algun tento depois voltou e pós as mãos á massa, limpou o corpo, as orelhas por fora e em um estantinho ficou limpo como nunca e a dona disse:

- há que chairo dom hó é de ti e o cão exclamou:

- estou mais leve odrigada

De nada. O cão ficou limpo e a dona ficou feliz

Fim

Aluno 17

Imagem recolhida a 3 de abril

Nome: _____

Data: 3 de Abril

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a minha
vamos brincar no parque de recreação
e depois mc donalds e vamos
ao cinema e vamos para o jardim.
ok mas primeiro vamos ao banho
porque está sujo.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão e a minha

vamos brincar no parque de recreação e depois mc donalds e vamos ao cinema vamos para o jardim ok mas primeiro vamos ao banho porque está sujo.

Aluno 17

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____ Data: 12/06/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



de repente

Era uma vez um cãozinho a menina estava a
jogar, com o cão de repente o cão espedegou um
pedaço de lama e a menina disse - estás sujo é melhor
tomares um banho pronto já estás fresco

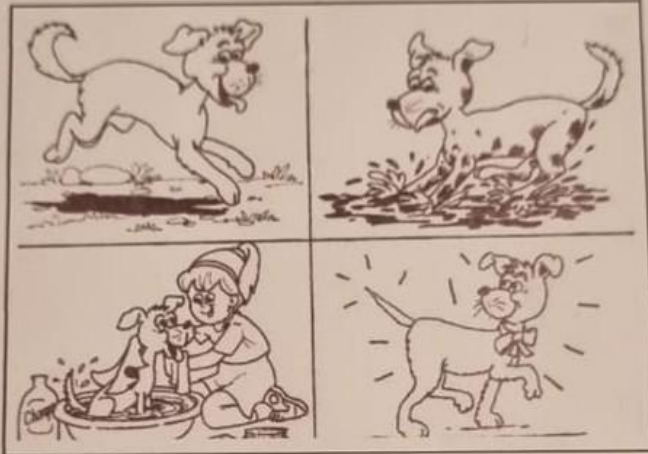
Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

Era uma vez um cão e a menina. A menina estava a brincar com o cão e de repente o cão escorregou, na poça de lama e a menina disse – estás sujo é melhor tomares um banho pronto já estás fresco.

Aluno 18

Imagem recolhida a 3 de abril:

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão Florão

Em uma vez um cão chamado Florão e uma menina chamada Alice. O cão tinha olhos azuis, cor de castanho. A Alice tinha olhos verdes, cabelo castanho e uma banduleta rosa. O cão sujou-se de lama.

- Vai tomar banho, disse a Alice.

- Eu não quero, disse o cão.

fim

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão floco

Era uma vez um cão chamado Floco e uma menina chamada Alice. O cão tinha olhos azuis, corpo castanho. A Alice tinha: olhos verdes, cadelo castanho e uma bandulete rosa. O cão sujou-se de lama.

- Vai tomar banho. Disse a Alice.

- Eu não quero. Disse o cão.

fim

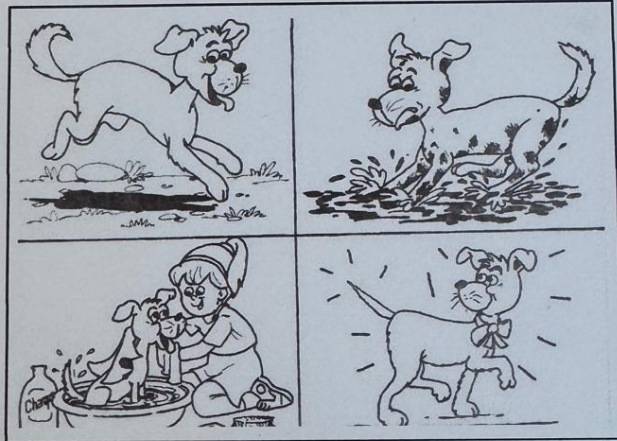
Aluno 18

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: ___/___/___

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a Alice

era uma vez um cão chamado floco. Um dia ele foi a sua passear e passu por uma pessa de lama e a dona chamada Alice foi dar um banho e disse:

-vem tomar banho

-não quero - respondeu o cão.

-vais sim - exclamou a Alice.

-Ok! - murmurou o cão

-vamos para o chunpõ? - perguntou a Alice.

-sim! - vociferou o cão.

-Ok! - murmurou a Alice.

Depois, ele ficou limpo e foi passear de novo com a dona.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão e a Alice

era uma vez um cão chamado floco. Um dia ele foi a rua passear e passo por uma poça de lama e a dona chamada Alice foi dar um banho e disse:

- Vem tomar banho!
- não quero! – respondeu o cão.
- vais sim – exclamou a Alice
- Ok! – susurrou o cão.
- . vamos por o chumpõ? – perguntou a Alice.
- sim! – vociferou o cão.
- Ok! – murmurou a alice.

Depois, ele ficou limpo e foi passear denovo com a dona.

Aluno 19

Imagem recolhida a 3 de abril

19 Nome: _____

Data: 3/4/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



A menina e o cão

Era uma vez um cão de pelo castanho e olhos azuis. Esse cão um dia caiu numa poça e ficou todo sujo. Até que uma menina o lavou e ficou todo limpo.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

A menina e o cão

Era uma vez um cão de pelo castanho e olhos azuis. Esse cão um dia caiu numa poça e ficou todo sujo.


Até que uma menina o lavou e ficou todo limpo.

Aluno 19

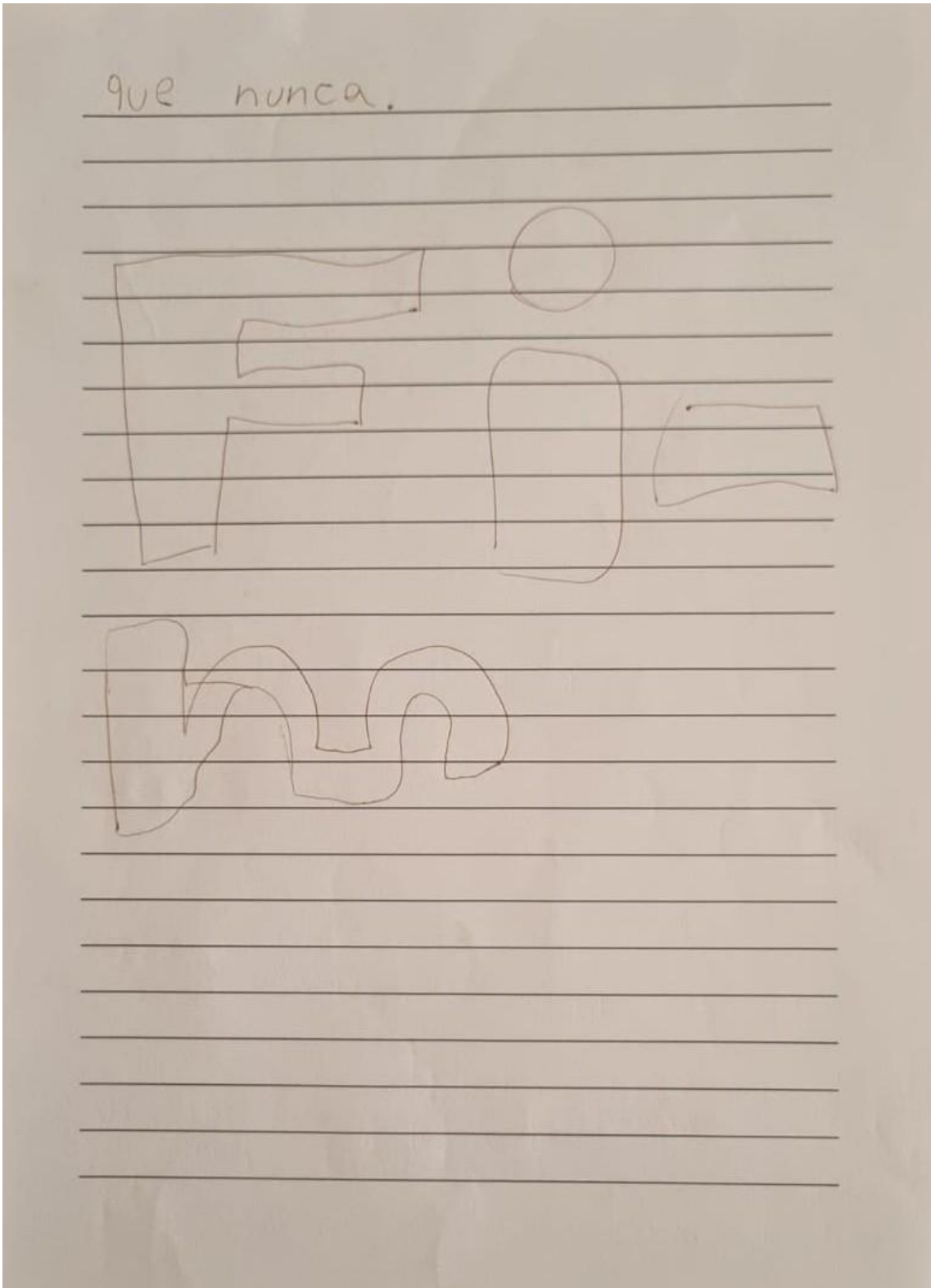
Imagem recolhida a 12 de junho

Nome: _____ Data: 2/6/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



VAMOS CONTAR uma história Com um
cão e uma menina, então vamos começar!
Era uma vez um cão esse cão era muito
~~agitado~~ Agitado POR ISSO gostava muito
de correr, saltar e até conseguia trepar!!!
~~na árvore~~
~~na árvore~~ Ele conhecia uma
menina.
Um dia ele estava a correr quando
se sujou numa poça de lama e sujou-se
Todo a menina viu e lavou-o depois
desse momento ficou mais limpo



Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

Vovos contar uma história com um cão e uma menina então vamos começar:

Era uma vez um cão esse cão era muito agitado por isso gostava muito de correr saltar e até conseguia trepar!!! Ele conhecia uma menina.

Um dia ele estava a correr quando se sujou numa poça de lama e sujou-se todo a menina viu e lavou-o depois desse momento ficou mais limpo que nunca.

Fim

Aluno 20

Imagem recolhida a 3 de abril

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão pebble

um dia um cão, chamado pebble era muito desastrado. Num belo dia conheceu a sua dona chamada scraps. Quando o pebble saiu de casa pulou numa poça de lama sujou-se todo. Voltou para casa todo sujo a scraps disse. - vamos tomar banho pebble - Sim depois de tomar um lindo banho. ficou um brinco. e até pôs um laço.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão Pebble

Um dia um cão, chamado Pebble era muito desastrado. Num belo dia conheceu a sua dona chamada seraps. Quando o pebble saiu de casa pulou numa poça de lama sujou-se todo. Voltou para casa todo sujo a seraps disse: - vamos tomar banho pebble – sim depois de tomar um lindo banho. Ficou um brinco e até pôs um laço.

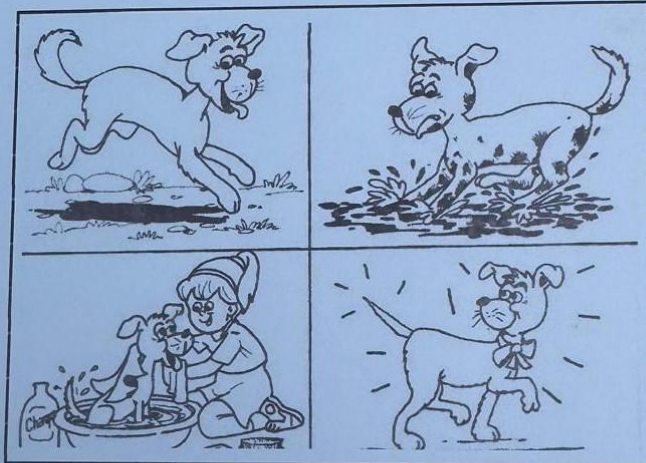
Aluno 20

Imagem recolhida a 12 de junho

Nome: _____

Data: 12/6/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Numa manhã, uma menina chamada Jun-Hee e num dia estava a caminhar e viu um cão chamado Dae-Ho.
Ele estava muito sujo, de lama por que pulou numa poça quando a dona foi dar-lhe banho o cão disse:
- Não eu não quero!!! vociferou o cão e a menina respondeu: - Vais vais afirmou a Jun-Hee.
No fim ele ficou a brilhar e foi brincar com os amigos.
Fim

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

Numa manhã, uma menina chamada Jun-Hee e num dia estava a caminhar e viu um cão chamado Dae-Ho.

Ele estava muito sujo, de lama porque pulou numa poça quando a dona foi dar-lhe banho o cão disse:

- não eu não quero!!! Vociferou o cão e a menina respondeu: vais vais afirmou a Jun-Hee.

No fim ele ficou a brilhar e foi brincar com os amigos.

Fim

Aluno 21

Imagem recolhida a 3 de abril

21 Nome: _____ Data: 3/14/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



A MENINA E O CÃO QUE FALA

Esta uma vez, uma menina chamada Alice:

A Alice tem um cão chamado Star.

Eles jogavam todos os dias um jogo

chamado Pira na dora e a Alice dizia

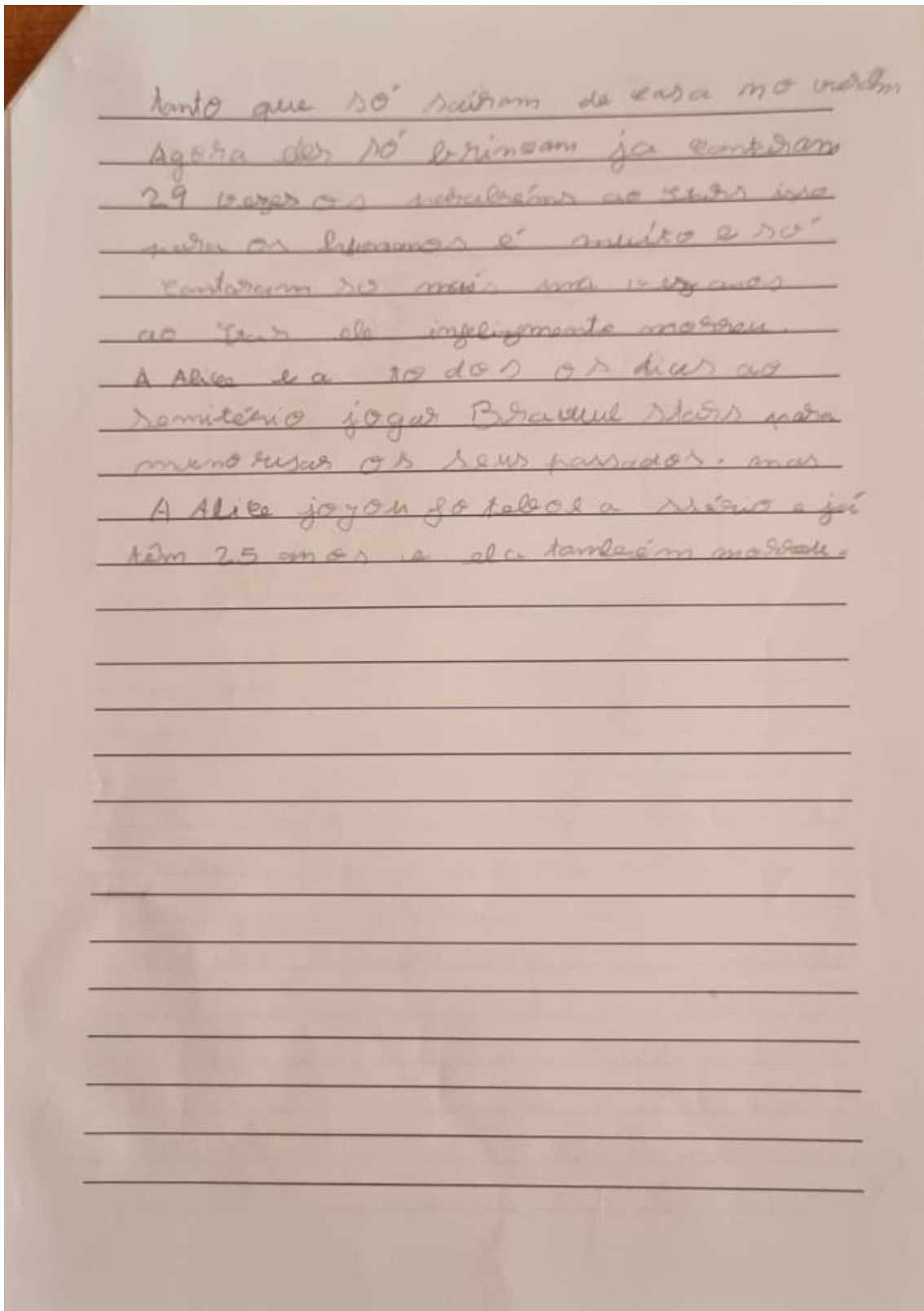
essa nome do Star tinha dificuldade o jogo.

A Alice pensa que ele jogava com

9 anos e agora ela tem 12 anos.

A Alice disse ao Star: ~~Esta partida eu ganho~~

) E o Star disse: (tendes tu) eles discutiram-se



Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

A menina e o cão que fala

Era uma vez, uma menina chamada Alice.

A Alice têm um cão chamado Star.

Eles jogavam todos os dias um jogo chamado Brawe stars e a Alice duelhe esse nome ao Star para simbular o jogo.

A Alice perce beu que ele falava com 9 anos e agora ela têm 12 anos.

A Alice disse ao Star (esta partida ele ganhou) E o star disse (pensas tu) eles divertiam-se tanto que só saíram de casa no rerdm

Agora eles só brincam já cantaram 29 vezes os parabéns ao Star isso para os humanos é muito e só cantaram so mais uma vez anos ao Star ele infelizmente morreu.

A Alice e a todos os dias ao cemitério jogar Brawe stars para munorisar os seus passados. mas A Alice jogou fotebol a ssério e já têm 25 abos e ela também morreu.

Aluno 21

Imagem recolhida a 12 de junho

Nome: _____

Data: 17/06/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Esta é uma história de um cachorrinho que se chama Albert.

O Albert tinha uma dona que se chamava Ana. Ana e o Albert brincavam-se muito juntos. Num dia, a Ana estava a passear e viu um cachorrinho e disse assim:

- Olá cachorrinho parece-lo que estás triste por estares sozinho sem tuas brincadeiras com a tua dona. Alguém tempo de pais.....!

- Agora estás com cara de chateado de te não vais demonstrar algum tempo a fazer o mesmo com o teu dono.

- Ah não sei Albert o teu nome é Albertinho que estás muito entusiasmado gostaste do nome. Alguém tempo de pais.....

- Espeta Albert com as meias do computador e as meias
 até já. 5 horas depois;
 - voltei a ler este computador isto 1- uma taça de água,
 2- uma taça de comida,
 3- comida de cachorro,
 4- um ovo de ovo,
 5- bolas de tênis,
 6- jogo de rag rag ruguiz,
 7- cartões de cão,
 8- brócolis polueros,
 9- bone de cão,
 10- uma colmeia de abelhas,
 11- de delectos do ovo para cão,
 e agora vamos voltar para aquilo que tem uma superfície
 para si 20 minutos depois...
 Abreite aqui tem uma colmeia de abelhas
 contigo. Alguns anos se passaram e os dois
 morreram mas ficaram cheios de ne e a cada um do
 outro. Fim



Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

Era uma vez, um cacorrinho que se camava albert.

O Albert tinha uma dona que se chamava Ana. A Ana e o Albert conheceram-se desta forma. Numa tarde dia 27 de junho de 2007 na rua Vintede. A Ana estava a passar e viu um cachorrinho e disse assim:

- Olá cachorrinho percebo que estás triste por estares sosinho vou te levar para cuidar de ti cachorrinho. Algum tempo de pois.....:

- Agora estás em casa deicha-me dar te um nome. Vai demorar algum tempo espera só um bocadinho:

- Ah pá sei Albert o teu nome é Albert acho que estás muito entusiasmado gostáste do nome. Algum tempo depois...

:

- Espera Albert vou ao mercado comprar coisas para ti até já. 5 Horas depois:

- Voltei Albert comprei isto 1º uma taça de água;

2º uma taça de comida;

3º comida de cachorrinho;

4º um oço de cão;

5º bolas de ténis;

6º jogo de pag pág pugui;

7º carinho de cão;

8º vários peluches;

9º boné de cão;

10º uma coleira escrito Alberte;

11º de decetor de ocos para cão.

e agora vamos passaer porquê tenho uma surpresa para ti 20 minutos depois...

Alberte aqui tenho coleira para passear contigo. Alguns anos se passaram e os dois moreram mas ficaram cheios de recordações um do outro. Fim

Aluno 22

Imagem recolhida a 3 de abril

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Flo o bobe sojo

Fra: uma vez um cão que ele chamado bobe que ele estava a brincar e ele disse iupi iupi. E ele estava a saltar e ele saltou da poça e ele ficou sujo e a dona disse vem tomar banho e o cão também e a dona limpou o cão e ele ficou obrigada e fim. ♥ ♥ ♥

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O bobe sojo

Era uma vez um cão que ele chamado bobe que ele, estava a brincar e ele dise iupi iupi. E ele estava a saltar e ele saltou da poca e ele ficou sujo e a dona dise vem tomar banho e o cão, tabem e a dona limpom o cão e ele dise obrigada e fim.

Aluno 22

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: 12/6/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.

o cão e a menina Kiko



Era uma vez um cão chamado Kiko ele gosta de brincar e de bolas de brincar. e uma menina que chamava Laura ela gosta de tomar banho de brincar. o cão foi passear quando ele sojou o corpo. a dinda disse para ir o banho ele foi ao banho a dinda lavou a dinda base um laço vermelho ele ficou bonito o cão disse: esta bonito.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão e a menina

Era uma vez um cão chamado Kiko ele gosta de brincar e de bolas de brincar. e yma menina que chamana Laurad ela gosta de tabanhe de brincar. o cão foi passiare quando ele sojou o corpo. a dona disse para ir o banho ele foi ao banho adoda lavare adoda bose um çao vermelho ele ficou bodito o cão disse: esta bonito.

Aluno 23

Imagem recolhida a 3 de abril

23

Nome: _____

Data: 3/4/2025

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



A aventura do cão

Foi uma vez um cão que se chamava-se António que ele era muito brincalhão e um dia ele estava a correr e depois escorregou e sujouse todo e aí veio uma menina e limpou o cão e António ficou feliz.

fim

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

A aventura do cão

Era uma vez, um cão que se chamava-se António que ele era muito brincalhão e um dia elle estava a corere e depois escorregou e sosose doto e apara ceu uma menina e lipou o cão e o António ficou feliz.

Fim

Aluno 23

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome: _____

Data: 2/6/25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



tropeçou
O cão que gostava de brincar
No belo dia de Sol, um cão que gostava de brincar
estava a brincar mas tropeçou numa poça
quando o cão tropeçou na poça começou a
cheirar mal, quando a dona viu ela ficou
muito triste, então ela teve uma grande
ideia, que foi lavar o cão quando a
dona lavou o cão ficou muito limpo e a dona
ficou muito feliz e ela concluiu o seu
trabalho.

A dona disse:

- como aconteceu isto.

EO cão disse toda a estória.

- A disse porque estava a correte.

Porque estava muito feliz.

E a dona disse vai brincar Fim.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

O cão que gostava de brincar

Nu beno dia de Sol, um cão que gostava de brincar estava a corere mas tropesou, numa posa quadu o cão tropeçou na posa comeso a cheirar mal, quando a dona viu ela ficou muito triste, etao ela teve uma grade idaia, que foi lavare o cão quando a duna lava o cão ficou muito lipo e adonou ficou muito feliz e ela concluir: o ceu trabalho.

a dona disse:

- como acomdeceu todo.

E o cão disse toda a estória:

- disse porque estavas a corere.

Porque estava muito feliz.

E adona disse fai brincra Fim.

Aluno 24

Imagem recolhida a 3 de abril:

24

Nome: _____

Data: 3/04/22

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a Sara.

É-la uma vez um cão e uma menina que gostava do seu
cão. ele gostava de brincar mas o cão caiu. A menina falou
a Sara - o meu cão é muito bom. Ela estava a
dar banho ao cão. Depois o cão ficou limpo.

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão e a Sara

Era uma vez um cão e uma menina que gostava do ceu cão ele gostava de saltar mas o cão chujo. A menina falou a sim – au meu cão á vamos tomar banho! Ela estava a dar banho ao cão- Depois o cão ficou limpo.

Aluno 24

Imagem recolhida a 12 de junho:

Nome _____

Data: 12/6/2020

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



As aventuras do cão

Num belo dia de verão, um cão que gostava de
banco. Depois o cão pisou numa poça de lama. Ele
foi ter com a Sara que era a Dama do cão. A Sara
deu-lhe banho. A Sara exclamou: - meu cãozinho o
que aconteceu? A Sara o cão ficou lindo.

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

As aventuras do cão

Num belo dia de verao, um cão que gostava de brincar. Depois o cão pisou noma pusa de lama. Ele foi ter com a Sara que era a Duna do cão. A Sara deu-lhe banho. A Sara exclamou . meu cãozinho o que aconteceu? O cão ficou lindo.

Aluno 25

Imagem recolhida a 3 de abril:

25

Nome _____

Data: 5 / 9 / 25

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



O cão e a dona

Era uma vez um cão, que se viu chamado-se Bilhigo tinha o lobo
 e quis manchar a lã e gostava de correr e de saltar mas
 saltar na lama, mas a dona viu e foi tomar banho lavar com
 a água uma grande sabonete, seio do banho e ficou muito feliz
 não dona eu não quero ficar limpo.

banho

Transcrição (Texto recolhido a 3 de abril):

O cão e a dona

era uma vez um cão que chamava-se Bingo tinha olhos azuis manchas fucinho ele gostava de correr e de saletar mas salate na lama mas a dona viu e foi tomar banho lavar com água uma champô e sabonete. saiu do banho e ficou vamos brincar não dona eu não quero ficar limpinho.

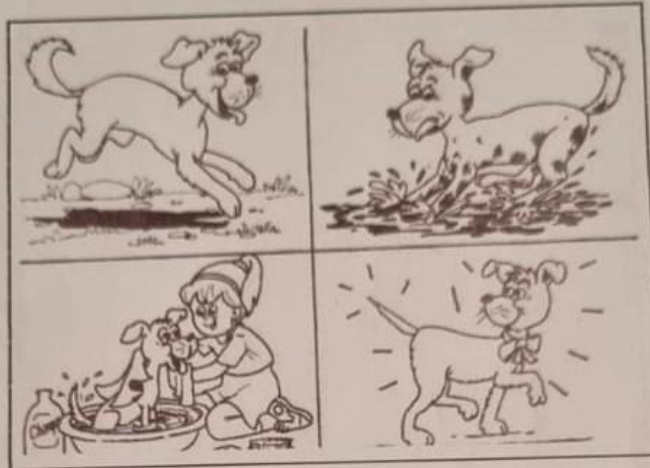
Aluno 25

Imagem recolhida a 3 de abril:

Nome: _____

Data: 7 de 6, 2015

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Era uma vez, um cão que se chamava-se Estrelinha e ele gostava de correr e de se esconder. A dona que se chamava Lara, e ela estava sempre a lavar as coisas da Estrelinha.
- Respondeu - Vai cá - Respondeu com um ar cansado, ele foi a correr e caiu na lama e a Estrelinha - disse a Lara foi e pagou a

Transcrição (Texto recolhido a 12 de junho):

Era uma vez, um cão que se chamava-se Estrelinha e ele gostava de correr e de se esconder. A dona que se chamava Lara, e ela estava sempre a lavar as coisas da Estrelinha.

Vai cá – respondeu com um ar cansado. ele foi a correr e caiu na lama e a estrelinha – disse ajuda e a Lara foi e pago ho

ANEXO H - PLANIFICAÇÕES
DAS ATIVIDADES

| | " | | " | |

Planificação do dia 3 de abril

Atividade Relatório final da Melanie – Quinta-feira das 11h00 às 12h00				
Conteúdos				
- Texto narrativo; - Diálogo; - Marcas gráficas de discurso; - Verbos enunciativos.				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
1. Escrever textos narrativos; 2. Incluir diálogos nos textos.	- A professora inicia a atividade dizendo aos alunos que irão escrever um texto narrativo e que têm de incluir diálogo e que, para isso, devem basear-se na imagem desencadeadora presente na ficha que irá distribuir. A professora distribui as fichas e relembra os alunos que já escreveram um texto através desta imagem e que este trabalho servirá para a professora ser capaz de observar a evolução, ou não, dos alunos em relação à escrita de textos narrativos com diálogos e o uso dos verbos enunciativos.	1.1. Escreve um texto narrativo, seguindo as suas características; 1.2. Segmenta o texto, de forma lógica 1.3. Expressa, de forma coerente, as ações do textos; 2.1. Inclui personagens; 2.2. Utiliza verbos enunciativos,	60 minutos.	- Imagem encadeadora

		seguindo o contexto da história; 2.3. Utiliza marcas gráficas, de forma correta.		
--	--	---	--	--

Imagem desencadeadora de escrita

Nome: _____ Data: __/__/__

1 - Observa a seguinte sequência de imagens. Escreve uma narrativa e não te esqueças de escrever diálogos.



Planificação do dia 8 de maio

Atividade Relatório final da Melanie – Quinta-feira das 11h00 às 12h00					
Conteúdos					
<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da capa de um livro (autor, editora, ilustrador, ilustrações) - Diálogo; - Marcas gráficas de discurso; - Verbos enunciativos. 					
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação		Tempo	Recursos
3. Realizar previsões partindo da capa do livro; 4. Identificar o tipo de texto; 5. Identificar o diálogo; 6. Identificar marcas gráficas do diálogo; 7. Identificar verbos enunciativos.	<p>- A sessão é iniciada com a projeção da capa do livro para que seja possível realizar uma exploração da capa do livro, identificando o título do livro, o autor, a editora, descrição da imagem da capa e previsões a partir da imagem e do título da obra.</p> <p>- De seguida, a professora pede aos alunos responsáveis pela distribuição para distribuir uma cópia do livro a todos os alunos do texto “A coisa que mais dói no mundo” de Paco Liván. Após todos os alunos terem o seu exemplar físico, a professora projeta o texto no quadro e lê o livro em voz alta para a turma. Após este momento, a professora coloca questões aos alunos, de forma a verificar se compreenderam a história e se têm dúvidas. Depois, questiona a turma que tipo de texto é e porquê. De seguida, pergunta se os alunos consideram que há diálogo no texto e pede para justificarem as suas respostas.</p> <p>- Posteriormente, a professora pede aos alunos que identifiquem o diálogo presente no texto e que destaquem as suas marcas</p>	1.4. Realiza previsões partindo da capa do livro; 1.5. Identifica o tipo de texto; 1.6. Identifica o diálogo; 1.7. Identifica marcas gráficas do diálogo; 1.8. Identifica verbos enunciativos.	60 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> - Texto “A coisa que mais dói no mundo” de Paco Liván em digital e impresso; - Folha de papel branca A3 	

	<p>características. À medida que os alunos enumeram as marcas gráficas de diálogo, a professora evidencia-as no texto projetado e pede aos alunos que façam o mesmo nos seus exemplares. A professora explora as marcas gráficas com os alunos.</p> <p>- Por último, a professora escreve numa folha A3 as marcas gráficas de diálogo evidenciadas na sessão e expõe na sala de aula.</p>			
--	---	--	--	--

Planificação do dia 12 de maio

Atividade da tese da Melanie – segunda-feira das 11h30 às 12h30				
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Marcas gráficas de discurso; - Verbos enunciativos; - Personagens; - Narrador. 				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos

<p>1. Identificar o diálogo;</p> <p>2. Identificar personagens;</p> <p>3. Identificar o narrador;</p> <p>4. Identificar marcas gráficas do diálogo;</p> <p>5. Identificar verbos enunciativos;</p> <p>6. Realizar leitura dramatizada.</p>	<p>- A professora começa por questionar à turma se se recordam do texto lido na última sessão e pede a um aluno para recontar a história brevemente. Posteriormente, pergunta se se lembram do trabalho feito na sessão anterior, sobre as marcas gráficas de diálogo.</p> <p>- Depois desta fase, a professora retoma os conteúdos abordados na sessão anterior e questiona a turma sobre as marcas gráficas do diálogo e como é possível identificar um diálogo no texto. Após ouvir as respostas dos alunos, pede-lhes para sublinharem os diálogos presentes no texto e circula pela sala para verificar se os alunos estão a fazê-lo corretamente.</p> <p>Após este momento, a professora distribui os exemplares do texto em questão (“A coisa que mais dói no mundo” de Paco Liván) e pede aos alunos para, oralmente, identificarem as personagens do texto e o narrador. De seguida, solicita a estes que as destaquem no texto com lápis de cor, rodeando as palavras, depois pede que façam uma lista com todas as personagens que encontrarem. Depois dos alunos terem completado esta parte da tarefa, a professora recolhe as personagens todas referidas pelos alunos, pedindo-lhes que</p>	<p>1.1. Identifica o diálogo;</p> <p>2.1. Identifica marcas gráficas do diálogo;</p> <p>3.1. Identifica verbos enunciativos;</p> <p>4.1. Identifica marcas gráficas de diálogo;</p> <p>5.1. Identifica verbos enunciativos;</p> <p>6.1. Lê com a entoação correta;</p>	<p>60 minutos.</p>	<p>- Texto “A coisa que mais dói no mundo” de Paco Liván em digital e impresso;</p> <p>- Folha de papel branca A3</p>
--	--	--	--------------------	---

	<p>mostrem como descobriram, em que palavra ou frase encontraram essa informação, e escreve-as no quadro (caso falte alguma personagem a professora deve recorrer a diversas estratégias para ajudar os alunos a encontrarem-na, apenas em último caso a professora adiciona-a, mostrando à turma onde no texto a personagem foi mencionada).</p> <p>- Seguidamente, a professora indica que irão realizar a leitura dramatizada do texto em grupos e enquanto conversa com os grupos sobre a forma como se devem ler cada diálogo, considerando os verbos introdutórios e a pontuação e atribui as personagens identificadas e papel de narrador aos alunos. Por fim, os alunos procedam à leitura dramatizada do texto.</p>	<p>6.2. Lê com um volume adequado, sendo audível e perceptível;</p> <p>6.3. Lê com ritmo adequado, respeitando a pontuação;</p> <p>6.4. Articula as palavras de forma correta.</p>		
--	---	--	--	--

Planificação do dia 23 de maio

Atividade Relatório final da Melanie – Sexta-feira das 11h00 às 12h00				
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo; - Diálogo; - Marcas gráficas de discurso; - Verbos enunciativos. 				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos

<p>1. Identificar verbos enunciativos;</p>	<p>- A professora inicia a atividade dizendo aos alunos que irão fazer uma busca por verbos enunciativos. Anuncia que irão fazer esta atividade em pares e que, para isso, deverão manter os pares de mesa. Pergunta à turma o que são verbos enunciativos e pede aos alunos exemplos. De seguida, pede aos alunos responsáveis pela distribuição para distribuírem os livros previamente selecionados pela professora e informa que podem trocar de livros em pares, se não encontrarem mais verbos no livro que lhes foi atribuído. É referido, também, que os alunos devem registar todos os verbos enunciativos no seu caderno, criando a sua própria lista de verbos,</p> <p>- Momentos a seguir, depois de todos os pares terem realizado a sua tarefa, a professora dirige-se ao quadro branco da sala e pede aos pares para irem dizendo os verbos que encontraram, registando-os no quadro e, assim, é criada uma lista de verbos enunciativos encontrados por todos os alunos.</p>	<p>1.1. Identifica, de forma correta, verbos enunciativos.</p>	<p>60 minutos.</p>	<p>- Livros narrativos (que contenham diálogo);</p>
--	--	--	--------------------	---

Planificação do dia 26 de maio

<p>Atividade Relatório final da Melanie – Segunda-feira das 11h00 às 12h00</p>	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo; - Diálogo; - Marcas gráficas de discurso; 	

- Verbos enunciativos.				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
1. Reescrever um texto; 2. Incluir personagens; 3. Utilizar verbos enunciativos; 4. Utilizar marcas gráficas de diálogo.	- A professora inicia a atividade lendo em voz alta o livro de António Torrado “O macaco de rabo cortado”. Existem várias palavras cujo significado é desconhecido aos alunos, assim, a professora informa que devem colocar o dedo no ar sempre que existir uma palavra desconhecida e esta dir-lhe-á o significado. Diz, também, que estas palavras desconhecidas depois irão para a tabelas das palavras novas da semana para posterior exploração. Após a leitura, a professora informa que irão fazer a reescrita deste texto incluindo os diálogos dos personagens. Adiciona que irão fazê-lo a pares e que, para isso, devem manter os pares de mesa.	1.1. Rescreve um texto narrativo, seguindo os acontecimentos da história; 1.2. Segmenta o texto, de forma lógica 1.3. Expressa, de forma coerente, as ações do textos; 2.1. Inclui personagens; 3.1. Utiliza verbos enunciativos, seguindo o contexto da história; 3.2. Varia nos verbos enunciativos; 4.1. Utiliza marcas gráficas, de forma correta.	60 minutos.	- Texto “O macaco de rabo cortado” de António Torrado

Planificação do dia 28 de maio

Atividade da tese da Melanie (Melhoramento do texto) – quinta-feira do 12h30 às 13h30
Conteúdos

<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura de um texto; - Parágrafo - Vocabulário; - Ortografia; - Pontuação. 				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
<p>1. Refletir criticamente sobre os diversos parâmetros de um texto (estrutura, parágrafos, vocabulário, ortografia, pontuação);</p> <p>2. Analisar o uso de diálogo;</p> <p>3. Reescrever o texto de um colega, tendo por base o texto original e os parâmetros em discussão.</p> <p>4. Cooperar com os colegas;</p>	<p>- A professora inicia por anunciar à turma que vão fazer o melhoramento de texto do texto escolhido pela turma no dia anterior. Para o efeito, refere que, tal como esta semana foi a pares o melhoramento também o será e solicita aos alunos que se organizem consoante os pares da escrita de texto. Posteriormente, distribui a cada par uma ficha onde consta o texto escolhido e onde os alunos devem fazer, em conjunto, comentários face aos diversos parâmetros aprendidos importantes na escrita de um texto: estrutura, parágrafos, vocabulário, ortografia, pontuação. Para terminar, devem reescrever o texto, tendo em conta os comentários tecidos e fatores a melhorar, podendo explorar e incluir novas ideias, mas a docente reforça que devem seguir o tema principal do texto e, conseqüentemente não devem anular as ideias principais. Após a reescrita, a turma recapitula as ideias-chave do texto (já melhorado) e a docente procede à recolha das respetivas fichas,</p>	<p>1.1. Partilha com a turma a sua opinião quanto ao texto, debruçando-se sob os parâmetros;</p> <p>2.1. Adiciona as marcas gráficas de diálogo em falta;</p> <p>2.2. Adiciona os verbos enunciativos em falta;</p> <p>2.3. Sugere verbos enunciativos que não constam no texto;</p> <p>3.1. Reescreve o texto, melhorando-o tendo em consideração os parâmetros e as alterações sugeridas;</p> <p>4.1. Aceita as ideias dos colegas;</p>	60 minutos.	<p>- Maquete de melhoramento de texto;</p> <p>- Texto de um aluno escolhido previamente.</p>

		4.2. Colabora com os colegas, de forma a chegar-se a um consenso.		
--	--	---	--	--

Maquete de melhoramento de texto



Trabalho de melhoramento de texto do

Comentários:

Perguntas:

Propostas de reescrita:



Planificação do dia 3 de junho

Atividade Relatório final da Melanie – Terça-feira das 11h00 às 12h00				
Conteúdos				
- Texto narrativo; - Diálogo; - Marcas gráficas de discurso; - Verbos enunciativos.				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
1. Escrever textos narrativos; 2. Incluir personagens; 3. Utilizar verbos enunciativos; 4. Utilizar marcas gráficas de diálogo.	- A professora inicia a atividade dizendo aos alunos que irão escrever um texto narrativo e que têm de incluir diálogo. Informa que desta vez será de forma individual e com tema à escolha dos alunos.	1.1. Escreve um texto narrativo, seguindo as suas características; 1.2. Segmenta o texto, de forma lógica 1.3. Expressa, de forma coerente, as ações do textos; 2.2. Inclui personagens; 3.1. Utiliza verbos enunciativos, seguindo o contexto da história; 3.2. Varia nos verbos enunciativos;	60 minutos.	- Tabela de verificação para escrita de textos narrativos com diálogo.

		3.3. Utiliza marcas gráficas, de forma correta.		
--	--	---	--	--

	Sim	Não
O meu texto tem diálogo?		
Variei nos verbos?		
Usei dois pontos para introduzir o diálogo?		
Usei travessão para introduzir o diálogo?		
Deixei sempre claro qual a personagem que estava a falar?		
Fiz parágrafos?		
O meu texto conta o que aconteceu?		
O meu texto mostra como a situação se resolveu?		
O meu texto mostra como ficaram as personagens?		

Planificação do dia 12 de junho

Atividade Relatório final da Melanie – Quinta-feira das 11h00 às 12h00				
Conteúdos				
- Texto narrativo; - Diálogo; - Marcas gráficas de discurso; - Verbos enunciativos.				
Objetivos	Atividade	Indicadores de avaliação	Tempo	Recursos
5. Escrever textos narrativos; 6. Incluir personagens; 7. Utilizar verbos enunciativos; 8. Utilizar marcas gráficas de diálogo.	- A professora inicia a atividade dizendo aos alunos que irão escrever um texto narrativo e que têm de incluir diálogo e que, para isso, devem basear-se na imagem desencadeadora presente na ficha que irá distribuir. A professora distribui as fichas e relembra os alunos que já escreveram um texto através desta imagem e que este trabalho servirá para a professora ser capaz de observar a evolução, ou não, dos alunos em relação à escrita de textos narrativos com diálogos e o uso dos verbos enunciativos.	1.4. Escreve um texto narrativo, seguindo as suas características; 1.5. Segmenta o texto, de forma lógica 1.6. Expressa, de forma coerente, as ações do textos; 3.4. Inclui personagens; 1.7. Utiliza verbos enunciativos, seguindo o contexto da história; 1.8. Varia nos verbos enunciativos;	60 minutos.	- Imagem encadeadora

ANEXO I - LISTA DE VERBOS
ENUNCIATIVOS

| | " | | " |

C D E F G H I J L M O P Q R S T U V W X Y Z
 c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
 + * ? - > x

Lista de verbos enunciativos

- Considerar
- Pensar
- Explicar
- Adiantar
- Quis saber
- Responder
- Exclamar
- Comentar
- Assustar
- Dizer
- Aconselhar
- Resmungar
- Contar
- Vociferar
- Acrescentar
- Gritar
- Propôr
- Perguntar
- Confirmar
- Rir
- Afimar
- Anunciar
- Afalhar
- Suspirar
- Continuar
- Queixar
- Confessar
- Insistir
- Pedir
- Lamentar
- Garantir
- Pensar
- Chamar
- Concluir
- Cochichar
- Balbuciar

PALAVRAS

ANEXO J - TEXTOS DE
REESCRITA A PARES

| | " | | " | |

Apresentação do Bryan e Santiago

~~1500~~: 1000 = 1520

~~2500~~: 1000 = 0,254

O Macaco de Rabo Cortado

Era uma vez um macaco com o rabo cortado que todas as pessoas estavam a rir. Foi ao barbeiro cortar o rabo, depois começaram a rir-se e o macaco voltou ao barbeiro. Ele disse: - que o meu rabo de volta - disse o macaco e o barbeiro disse - já deitei o rabo no lixo e a mudança do lixo levou o laboratório. Levo a navalha

Foi a Peixaria. A peixaria disse: - que navalha bonita dasne - respondeu

a Senhora. O macaco foi embora da peixaria.

O Macaco foi à padaria disse:
- Que peixes deliciosos das-me
esses peixes - perguntou o padreiro
e o macaco disse que sim
depois foi embora. Voltou
e pediu os peixes de volta
e o padreiro disse: - deixei eles
aqui e depois comi, os tava
uma delícia apesar disso levei
a farinha depois todos se jun-
taram e fizeram uma festa

O MACACO DE RABO CORTADO

Era uma vez um macaco que tinha um rabo

muito grande. Num belo dia foi à barbearia

e pediu ao barbeiro para que lhe cortasse o rabo.

O macaco disse ao barbeiro que se pode trocar o rabo pela caça.

O macaco saiu da barbearia e teve a ideia de ~~tentar que o seu rabo volte ao lugar~~ de tentar que o seu rabo volte ao lugar.

O barbeiro disse que não tem solução para meter o rabo no lugar.

~~Então~~ O macaco ficou zangado.

depois perguntou ao tradeiro se lá fora trocava uma galinha por pão.

O tradeiro disse claro que sim.

O macaco foi contente mas esqueceu-se de dizer

Resto de um belo dia.

Ele voltou e disse o que tinha para
dizer.

O padeiro agradeceu e disse: Igualmente.

Depois seguiu em frente até chegar à padaria.

Perguntou à padieira se podia trocar pão
por sardinhas.

Ele foi embora e esqueceu de um pedaço
de pão.

Voltou e perguntou: pode me dar um pedaço
de pão?

A padieira disse que sim.

ao sair da padaria viu a professora à
janela da escola.

O menino decidiu entrar na escola e levar
uma memória.

A menina começou a gritar - quero a minha mãe quero a minha mãe!

O Maluco ficou com pena da menina e levou-a para casa.

A menina correu para dentro de casa e o maluco ficou lá fora com a menina.

A mãe dele foi resolver esse assunto com o meu avô que está lá em casa de Natal.

O pai da menina era sapateiro e estava a arranjar sapatos.

O pai disse que daqui o maluco subiu numa árvore e subiu para o telhado.

Estava lá toda a gente a querer bater no maluco.

O barbeiro, a padaria, a feiteira, a professora, a menina, a mãe da menina e o sapateiro.

FIM

peixeira

pai deiro

Professora

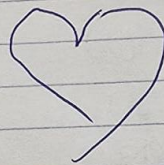
Menina

Mãe da menina



O senhor

Violeiro



história:

Era uma vez um Macaco com um grande rabo, ^{pequeno como} tinha o rabo comprido sofria muito bullying, então um dia decidiu cortar foi ao barbeiro e pediu que lhe corta-se o rabo, mas no final não gostou pediu que devolvesse-lhe o rabo.

O barbeiro disse: - Agora não a volta.
O macaco ficou irritado e pegou na tesoura
e cortou a barba do barbeiro e
foi até uma peixeira e a peixeira
disse: - Olá macaquinho empresta-me
essa tesoura por favor? O macaco
respondeu: Ok! Esperou e esperou até
que ficou irritado e disse:
- Devolve-me a tesoura! e ela
disse: - Não agora ela é minha!
O macaco ficou tão furioso que
pegou uma tabela para peixes e
fugiu com ela andando mais
um pouco encontrou um padreiro
que perguntou: - Importas-te de me emprestar
me a tabela para eu aquecer os
meus pães por favor? O macaco disse: -
tá bem, mas tens de me devolver. - tá
bem. disse o padreiro com um sorriso
malicioso.

O macaco esperou e esperou e ficou furioso e disse: Podes ~~devol~~ ~~devol~~ devolver-me a tabela por favor?

- Não. disse o padreiro, o macaco roubou-lhe farinha e foi em direção a escola.

chegando lá viu a professora a dizer:-

Crianças precisamos muito de farinha alguém pode trazer? O macaco

a ouvir isso deu-lhes a farinha

só que ele não sabia que não

vão devolver-lhe e fizeram bolos

quando ele voltou viu vários

bolos e pediu-lhe a farinha

e a professora disse: Agora não

dá já fizemos vários bolos.

fim por enquanto.

Era um menino um Macaco que foi da
barbeira cortar o cabelo depois de ele cortar
o cabelo ele arrependeu e voltou atrás
quando ele chegou ao barbeiro ele
disse: - arrependeu e queiro o meu
cabelo de volta o barbeiro respondeu: -
já o teu no caso de descaída e não
contenter e já levaram embora o
o macaco ficou nesta na calçada, o
fadoiro trouxe ao macaco: - tira
esta carta da calçada Maluca! a menina
estava dentro da sala de aula e
o macaco foi - lá do ombro e a menina
começou a gritar: - eu quero a minha
mãe! eu quero a minha mãe! e
foi levada à mãe e fez uma
amizade com a menina ficou
arrependido voltou atrás. depois
levou uma amarela que estava fazendo
no castal.

e depois a macaca foi a fadaria roubar
garinhos e macaca roubou a viala da
vialeira:

- si desolve a minha viala e

todos os habitantes da vila juntaram-se
contra a macaca e um dos habitantes
quechou-se:

- Eu ando a roubar e não roubo os outros,
e macaca eu não erro e fugio.

Porque hoje de manhã a navalha partiu-se. O macaco irritado tirou-lhe uma cesta de sardinhas e continuou a andar até que parou na padaria.

Quando entrou na padaria perguntou:

- Não estás muito cansado?

O macaco respondeu que sim e continuou a andar de mãos vazias depois de algum tempo ele voltou a padaria ele entrou e disse:

- Podes devolver-me as sardinhas?

A padaria disse que não porque vendi pão de sardinhas até que acabou. O macaco furioso roubou-lhe a farinha. Andou e andou até que chegou à escola. A professora comentou:

- Podes dar-me essa farinha para não ficares carregado?

- Claro que sim.

Depois de algum tempo voltou à escola e foi perguntar à professora sobre a farinha irritado roubou-lhe uma aluna e ela não parava de chorar e dizer:

- Quero a minha mãe!

O macaco com dor levou-lhe à mãe. Depois correu até a casa da menina e pediu à mãe. A mãe disse que não o macaco furioso roubou-lhe uma camisola fina e fugiu foi então que viu um senhor e deu-lhe a camisola fina depois voltou e pediu, mas ele não podia porque rasgou-se e roubou-lhe a viola e sabia na tilhada depois disseram o macaco perdeu o rabo depois roubou a navalha depois deu a peixeira, mas roubou as sardinhas depois roubou a farinha roubou-lhe a menina e depois roubou-lhe a viola e agora está na tilhada.

O macaco do rabo cortado.

Um dia um macaco, foi ao barbeiro cortar a couda porque todos gazavam com ele porque tinha a cauda muito grande;

- Porque é que queres cortar o rabo? -
perguntou o barbeiro.

O macaco foi a peixaria e a peixeira disse:

- Olá macaco tu queres um peixe:

- Sim obrigado.

respondeu o macaco toma a navalha em troca

Apresentação de Kevin, do GM: ~~1000~~ 1000

$$8 \times 10 = 80$$

$$2618 \div 1000 = 261,852$$

$$\begin{array}{r} 2128 + 1741 = 3869 \\ + 1741 \\ \hline 3869 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1218 + 215 = 1433 \\ + 215 \\ \hline 1433 \end{array}$$

$$1433$$

$$4212 \div 100 = 42,12$$

$$\begin{array}{r} 4512 + 5241 = 9753 \\ + 5241 \\ \hline 9753 \end{array}$$

Apresentação do Bryan e do Santiago: ~~1000~~ 1000

$$\sqrt{1000} = 1/520$$

$$1000 \div 1000 = 0,254$$

o macaco

66

Um dia Um Macaco pediu a um
 porco para que lhe cortasse o rabo
 e o barbeiro contou o rabo, mas
 porque do que quer cortar o rabo
 eles sempre estão a passar
 o macaco faz a feixeta de palha
 - o macaco do que quer Um peixe diz
 a feixeta Sim obicato - dá violão
 obtidato petto de.

O macaco de rabo cortado
o macaco estava a andar e começaram a
gostar com a ^{sua} cauda e ele foi ao barbeiro. Abando
cortar a cauda: quando foram para a escola, ele
foi brincar à apalhada com os amigos. Para
-eu aversa a minha mãe! - disse a menina
assustada.
Ele ficou com pena da menina e foi ao barbeiro
pedir a sua cauda de volta!

O macaco disse:

- Eu quero a minha cauda de volta!!!.

O barbeiro respondeu:

- Eu deitei para o lixo e o camião levou-a.

O macaco propôs:

- Então, eu quero a sua havalha em troca.

O barbeiro com ar de desconfiado perguntou:

- o que vais fazer com a minha havalha?

O macaco suspirou:

- Eu não sei? o barbeiro ficou

O barbeiro ficou confuso porque não sabia

o que fazer.

A solução é deixares crescer a cauda! -

explicou o barbeiro.

- isso demora quanto tempo? - perguntou o

macaco desesperado.

Uma peixeira estava a ouvir a conversa e

anunciou:

- Este é o macaco mais bobo que eu

Já vi! o macaco pensou para si mesmo
que se ele era bonito e balbuciou

→ Esta mesma a falar a sério? - balbuciou
hermosamente o macaco.

- claro que sim! - afirmou a Peixeira.

- O macaco percebeu que era bonito de qualquer
maneira. film ♡ü

era uma vez um macaco que foi à escola os
seus colegas só gozavam com ele. Desidia
de barbeiro disse:

- meu caro amigo o que trás por cá? - vou cortar
o meu cabelo. tchik o macaco riu e
caminhou o seu caminho e foi à paicharia e o
paicharro disse:

- o que caro amigo o que você deseja, e o macaco respo
ndeu não quero nada pegou na cesta de feijão.

Foi ao padaria e os pães eu vou de miúdo e o pã
e o macaco perguntou o pã custa quanto e o papete
disse 700 não vou comprar nada pegou no
pães e fugiu e o professor e disse que

estas a fazer aqui e a menina com a
a fit e o macaco pegou na menina e o macaco
levo a menina para casa e o pai e a mãe
disseram leva a minha filha e a menina
foi embora e o macaco teve uma comissão

E foi ao violão e ao violão

e os sinos deita as minhas coisas macaco só

fobava e o macaco não fez nada coisa

Era uma vez, um macaco que foi à escola, os seus colegas só gozavam com ele. Decidi ir ao barbeiro, o barbeiro disse:

- Meu caro amigo o que é a três por cá?

- Vim cortar a minha cauda! - respondeu o macaco.

Ele assim fez. O macaco não satisfeito tirou-lhe a navalha, continuou o seu caminho passou por uma

peixaria e peixaria anunciou:

- Dás-me essa faca para que corte os meus peixes?

+ Sim - balhas ou. Mas uma vez, não satisfeito Tirou-me
umas sardinhas, passou por uma padaria e padeiro está-
va à porta e grita:

- Dás-me essor sardinhas?

e macaee sem is: Tar deu-me as sardinhas. Pouco depois
ele arrependeu-se

O macaco de Kabo cortado
Nenhuma tarefa de veras um Macaco de
Kabo cortado um dia o Macaco
foi cortar a calda e depois por
ou barbeiro ou Macaco porque que
Jo zam contigo tanto por sautou
barbeiro. porque o meu Kabo é
grande responde o Macaco, depois
o Macaco foi buscar as sardinhas
depois foi assar as sardinhas disse
o Macaco. Depois foi buscar o
pão para comer. depois passou na
escola disse o Macaco respondeu
a professora viu o Macaco
a professora quis saber a professora
depois o Macaco pôs um
bebe disse o Macaco. fim

Era uma vez um macaco de rabo
curto ele curtiu o rabo com a ternura
do Barbeiro, ele foi para a padaria e ele
foi pegar farinha. Depois ele foi levar
de sua casa a farinha e passou na
escola e pegou a menina!

- largar-me, largar-me - disse a menina.
- Eu não vou te largar - exclamou o
macaco.

Depois ele pegou o cesto com peixes.

- dá-me já isso - comentou pai peixeiro.

- não eu não te vou dar - insistiu o
macaco.

Depois ele tirou o violão do violão.

ele disse -